



Facultad de Educación

Programa de Magíster en Educación Superior

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

La metodología de aprendizaje y servicio como estrategia para articular la teoría y la práctica en los procesos de formación en la carrera de Educación de Párvulos.

Docente: Hernán Morales

Estudiante: Juan Marcelo Castro R.

Concepción, noviembre de 2017

A mis hijos Juan Ignacio y José Tomás;

A la memoria de mi madre Cecilia

ÍNDICE

CAPÍTULO I: DIAGNÓSTICO.....	
1.1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	1
1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	9
1.3 ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES.....	13
1.3.1 Estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias	13
1.3.2 Estrategia metodológica de aprendizaje servicio.....	19
1.3.3 Modelo de aprendizaje servicio de la UCSC.....	23
1.3.4 Definición y objetivos de aprendizaje y servicio en la UCSC.	23
1.3.5 Características pedagógicas del modelo.	24
1.3.6 Competencias a partir de A+S.....	25
1.3.7 El Modelo UCSC de aprendizaje servicio como herramienta pedagógica.....	27
1.3.8 Certificación del docente	28
1.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS	29
1.4.1 Población, participantes y de recogida de datos	29
1.4.2 Técnicas o instrumentos para la recolección de datos.....	31
1.4.2.1 Instrumentos cualitativos:	31
1.4.2.1.1 Entrevista personal:	31
1.4.2.1.2 Focus Group.	32
1.4.2.1.3 Fuentes documentales.	32
1.4.2.2 Instrumentos cuantitativos:	33
1.4.2.2.1 Cuestionario de percepción de las estrategias metodológicas que se utilizan en proceso de enseñanza aprendizaje. Profesores y estudiantes.....	33
1.4.2.2.2 Análisis de contenido cuantitativo, a partir del análisis de las Estrategias metodológicas declaradas en los Programas de Actividad Curricular	34
1.5 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	36

1.5.1	Análisis de datos cualitativos.	36
i.	Categoría de gestión docente.	36
ii.	Categoría de coherencia entre el modelo formativo y las estrategias metodológicas implementadas.....	38
iii.	Categoría de articulación y diseño curricular.....	39
1.5.2	Análisis de datos cuantitativos	42
1.5.2.1	Cuestionario estrategias metodológicas aplicado a estudiantes.....	42
1.5.2.2	Cuestionario estrategias metodológicas aplicado a profesores.....	45
1.5.2.3	Análisis datos cuantitativos de programas de actividades curriculares.	49
1.5.3	Análisis de proyecto curricular de la carrera	54
i.	Dimensión propósitos.	55
ii.	Dimensión estructura curricular	57
iii.	Dimensión recursos humanos.....	58
iv.	Dimensión de efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje.....	59
v.	Resultados del proceso de formación.....	60
1.5.3.1	Triangulación diagnóstico.....	62
CAPÍTULO II PLAN DE INTERVENCIÓN		64
2.1	JUSTIFICACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN.....	63
2.2	OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN.....	68
2.2.1	Objetivo general	68
2.2.2	Objetivos específicos.....	68
2.3	MATRIZ DE MARCO LÓGICO	69
2.4	ESTRATEGIAS EVALUATIVAS DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	72
2.4.1	Cuestionario de estrategias metodológicas.....	72
2.4.2	Escala de percepción hacia el servicio	72

2.4.3	Cuestionario acerca del logro de los resultados de aprendizaje de la actividad curricular estilos de vida saludable.....	73
2.4.4	Productos del Modelo A+S UCSC	76
2.5	LÍNEAS FUTURAS DE INTERVENCIÓN.....	78
2.5.1	Línea de criterios de calidad de aprendizaje servicio	78
2.5.2	Línea curricular.....	79
2.6	LIMITACIONES DE LA INTERVENCIÓN.....	80
CAPÍTULO III ANÁLISIS DE RESULTADOS.....		83
3.1	CUESTIONARIO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.....	84
3.2	ESCALA DE PERCEPCIÓN HACIA EL SERVICIO	110
3.3	CUESTIONARIO ACERCA DEL LOGRO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJES DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR ESTILOS DE VIDA SALUDABLE.....	112
3.4	PRODUCTOS O EVIDENCIAS DEL MODELO A+S UCSC APLICADO A LA ACTIVIDAD CURRICULAR ESTILOS DE VIDA SALUDABLE	118
3.4.1	Informe producto final A+S en actividad curricular	118
3.4.2	Encuesta a estudiantes sobre grado de satisfacción por participación en actividad curricular de Estilos de Vida Saludable que aplicó la metodología de aprendizaje servicio.....	128
3.4.3	Encuesta a la docente sobre grado de satisfacción por participación en actividad curricular de Estilos de Vida Saludable que aplicó la metodología de aprendizaje servicio.....	130
3.4.4	Encuesta a socio comunitario sobre grado de satisfacción por participación en actividad curricular de estilos de vida saludable que aplicó la metodología de aprendizaje servicio	132
CAPÍTULO IV CONCLUSIONES.....		133
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		138

Bibliografía.....	138
ANEXOS.....	143
ANEXO I: ENTREVISTA A JEFA DE CARRERA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS	144
ANEXO II: FOCUS GROUP EDUCACIÓN DE PÁRVULOS MENCIÓN INGLÉS .	146
ANEXO III: DOCUMENTOS, REGISTROS, MATERIALES Y ARTEFACTO	169
ANEXO IV: MARCO TEÓRICO SOBRE LA METODOLOGÍA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	171
ANEXO V: CUESTIONARIO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESTUDIANTES	179
ANEXO VI: CUESTIONARIO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PROFESORES	182
ANEXO VII: ESCALA DE PERCEPCIÓN HACIA EL SERVICIO ESTUDIANTES	186
ANEXO VIII: ESCALA DE PERCEPCIÓN HACIA EL SERVICIO PROFESORES	188
ANEXO IX: ENCUESTA A ESTUDIANTES SOBRE GRADO DE SATISFACCIÓN POR PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDAD CURRICULAR DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLE QUE APLICÓ LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO	190
ANEXO X: ENCUESTA A DOCENTE SOBRE GRADO DE SATISFACCIÓN POR PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDAD CURRICULAR DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLE QUE APLICÓ LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO	193
ANEXO XI: ENCUESTA A SOCIO COMUNITARIO SOBRE GRADO DE SATISFACCIÓN POR PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDAD CURRICULAR DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLE QUE APLICÓ LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO	196

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Categorización de competencias genéricas enunciadas en las distintas actualizaciones del Modelo Educativo de la UCSC.</i>	26
Tabla 2 <i>Resumen de la población y muestras e instrumento de análisis aplicado</i>	30
Tabla 3. <i>Detalle de la muestra de estudiantes para el diagnóstico.</i>	31
Tabla 4. <i>Comparación de los formatos de actividad curricular. Formato propuesto por la DD y el que está en uso en la carrera</i>	49
Tabla 5 . <i>Detalle de actividades curriculares del área de formación disciplinar.</i>	50
Tabla 6. <i>Actividades curriculares seleccionadas y la diversidad de estrategias metodológicas declaradas para cada uno de sus resultados de aprendizaje.</i>	51
Tabla 7. <i>Resumen de créditos y aporte de cada estrategia metodológica para cada actividad curricular seleccionada.</i>	52
Tabla 8. <i>Promedio de Escala de Percepción Hacia el Servicio Antes y Después de Aplicar A+S.</i>	110
Tabla 9. <i>Características inherentes a A+S evaluadas en las respuestas de cuestionario de RA.</i>	112
Tabla 10 <i>Proporción de características A, P y S presentes en las respuestas de los estudiantes durante el desarrollo y al finalizar la actividad curricular Estilos de Vida Saludable.</i>	113
Tabla 11. <i>Ejemplos de respuestas a la pregunta ¿Qué características deben poseer estos actores de la comunidad educativa para que propicien estilos de vida saludable? Y a qué tipo de característica corresponde durante y al finalizar la actividad curricular.</i>	114
Tabla 12. <i>Ejemplos de respuestas a la pregunta Identifique y describa el rol de los actores que forman parte de la comunidad educativa. Y a qué tipo de característica corresponde durante y al finalizar la actividad curricular.</i>	115
Tabla 13. <i>Ejemplos de respuestas a la pregunta ¿Cómo debe ser la relación entre los distintos actores que forman parte de la comunidad educativa? Y a qué tipo de característica corresponde durante y al finalizar la actividad curricular.</i>	116
Tabla 14 <i>Ejemplos de respuestas a la pregunta ¿Qué efectos tienen en los niños las actividades deportivas, la correcta alimentación, el manejo del estrés y el cuidado del medio ambiente que realizan los actores de la comunidad educativa? Y a qué tipo de característica corresponde durante y al finalizar la actividad curricular</i>	117

Tabla 15. <i>Distribución de los Resultados de encuestas según dimensiones</i>	129
--	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS.

<i>Gráfico 1: Las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad favorecen el compromiso con el aprendizaje profesional. Moda 5, n=64.</i>	42
<i>Gráfico 2: Las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad promueven la evaluación memorística. Moda=4, n=63.</i>	43
<i>Gráfico 3: Las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad son coherentes con la misión de la universidad. Moda=4; n=63.</i>	44
<i>Gráfico 4: Las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad desarrollan mi compromiso social con el entorno. Moda=5; n=64.</i>	44
<i>Gráfico 5: Las estrategias metodológicas que utiliza en las asignaturas que imparte facilita el compromiso con el aprendizaje en los estudiantes. Moda=5; n=7.</i>	45
<i>Gráfico 6: Las estrategias metodológicas que utiliza en la asignatura que imparte se evalúan de forma continua y formativa. Moda=4; n=7.</i>	46
<i>Gráfico 7: La capacitación docente en estrategias metodológicas favorece la entrega de contenidos de forma activa que desarrollen competencias. Moda=4; n=7.</i>	47
<i>Gráfico 8: Las estrategias metodológicas facilitan el conocimiento de los principios que sustentan al Modelo Educativo de la UCSC. Moda=4; n=7.</i>	48
<i>Gráfico 9: Las estrategias metodológicas contribuyen a resolver una problemática real del entorno. Moda=4; n=7.</i>	48
<i>Gráfico 10: Ítem 1: Las estrategias Metodológicas favorecen mi compromiso con el aprendizaje profesional.</i>	85
<i>Gráfico 11 Ítem 2: Las estrategias Metodológicas han desarrollado mis habilidades comunicativas</i>	86
<i>Gráfico 12: Ítem 3: Las estrategias Metodológicas han desarrollado competencias profesionales</i>	87
<i>Gráfico 13: Ítem 4: Las estrategias metodológicas estimulan la aplicación del conocimiento en situaciones reales.</i>	88
<i>Gráfico 14: Ítem 5: Las estrategias metodológicas estimulan la memorización de los contenidos con escasa aplicación de éste</i>	89

<i>Gráfico 15:</i> Ítem 6: Las estrategias metodológicas estimulan el trabajo en equipo	90
<i>Gráfico 16:</i> Ítem 7: Las estrategias metodológicas estimulan el compromiso social con la profesión.	91
<i>Gráfico 17:</i> Ítem 8: Las estrategias metodológicas estimulan el aprendizaje autónomo	92
<i>Gráfico 18:</i> Ítem 9: Las estrategias metodológicas exigen una evaluación auténtica	93
<i>Gráfico 19:</i> Ítem 10: Las estrategias metodológicas promueven la evaluación memorística	94
<i>Gráfico 20:</i> Ítem 11: Las estrategias metodológicas son coherentes con la forma de la evaluación.	96
<i>Gráfico 21:</i> Ítem 12: Las estrategias metodológicas promueven la evaluación formativa ..	97
<i>Gráfico 22:</i> Ítem 13: Las estrategias metodológicas favorecen el monitoreo del desarrollo de competencias profesionales.	98
<i>Gráfico 23:</i> Ítem 14: Las estrategias metodológicas favorecen la autoevaluación y coevaluación	99
<i>Gráfico 24:</i> Ítem 15: Las estrategias metodológicas me contactan con el entorno profesional	100
<i>Gráfico 25:</i> Ítem 16: Las estrategias metodológicas desarrollan mi compromiso social con el entorno	101
<i>Gráfico 26:</i> Ítem 17: Las estrategias metodológicas no nos vinculan con el entorno.	102
<i>Gráfico 27:</i> Ítem 18: Las estrategias metodológicas no aportan al mejoramiento del entorno	103
<i>Gráfico 28:</i> Ítem 19: Las estrategias metodológicas me comprometen con la solución de problemas del entorno	104
<i>Gráfico 29:</i> Ítem 20: Las estrategias metodológicas estimula el trabajo colaborativo con la comunidad	105
<i>Gráfico 30:</i> Ítem 21: Las estrategias metodológicas son coherentes con la misión de la universidad	106
<i>Gráfico 31:</i> Ítem 22: Las estrategias metodológicas no se relacionan con el perfil de egreso.	107
<i>Gráfico 32:</i> Ítem 23: Las estrategias metodológicas facilitan concreción del modelo formativo.	109

<i>Gráfico 33:</i> Encuesta de Satisfacción Estudiante (n=21). Para tres saberes y el impacto a la comunidad.	130
<i>Gráfico 34:</i> Encuesta de Satisfacción Socios Comunitario, Jardines Infantiles (n=4) Fundación Comunitario Fundación Integra.....	132

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1:</i> Árbol de Problemas	8
<i>Figura 2:</i> Modelo de Implementación de A+S en una actividad curricular. Modelo de Aprendizaje Servicio A+S, Universidad Católica de la Santísima Concepción, (2013).....	27

CAPÍTULO I: DIAGNÓSTICO

1.1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Aprendizaje Servicio (en adelante A+S), como estrategia pedagógica ha sido documentado por diversos autores (Ferrán Zubillaga y Guinot Viciano, 2012; García y Cotrina, 2015; Puig y Palos; 2006; Tapia, 2010, Jouannet, Salas, y Contreras, 2013) entre otros, como una estrategia que permite el desarrollo de competencias como el compromiso cívico, responsabilidad social, participación ciudadana, educación cívica o de formación en valores para la ciudadanía, como también para indagar e involucrarse en forma solidaria con el contexto social; promueve la formación de ciudadanía basada en la solidaridad, actitud crítica y participación. Educa sociopolíticamente para ayudar al desarrollo del sentido crítico, a la concientización sobre los derechos humanos y sociales, al respeto de las diferencias culturales y al testimonio y vivencia de la solidaridad entre otras habilidades.

En coherencia y pertinencia con lo anterior, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Decreto de Rectoría N° 61/2003 y su actualización Decreto Rectoría N°73/2015, que deja sin efecto el primero), plantea que la identidad de la universidad UCSC, posee las siguientes características esenciales:

1. Una inspiración cristiana por parte, no sólo de cada miembro, sino también de la comunidad universitaria como tal;
2. Una reflexión continua a la luz de la fe católica, sobre el creciente tesoro del saber humano, al que trata de ofrecer una contribución con las propias investigaciones;
3. Fidelidad al mensaje cristiano tal como es presentado por la Iglesia;
4. Un esfuerzo institucional al servicio del pueblo de Dios y de la familia humana en su itinerario hacia aquel objetivo trascendente que da sentido a la vida.

En este PEI, además se establece que dentro de las tareas de la UCSC, la enseñanza de las diversas disciplinas es abordada desde una perspectiva interdisciplinaria e integradora iluminada por la filosofía y la teología. De esta forma se asegura que quienes en la UCSC se

educan, sean competentes en el campo específico en el que se desempeñan al servicio de la sociedad y la Iglesia, y actúen como líderes capaces de dar testimonio de su fe ante el mundo.

Luego, el modelo formativo basado en resultados de aprendizaje y competencia de la UCSC (DR N° 88/2009), estableció al Aprendizaje Servicio como herramienta para la vinculación progresiva del estudiante con la sociedad, en su cuarto eje de integración de la actividad académica con la sociedad. Más recientemente, el modelo educativo (Decreto Rectoría N° 74/2015, que dejó sin efectos el Modelo Formativo) definió la competencia de servicio como: colaborar responsablemente como agente de cambio en la implementación de acciones fraternas y consensuadas con la comunidad. Se determinó que el Nivel de Dominio 1 fuera implementado de la siguiente manera: Común a todos los itinerarios formativos de la UCSC, se desarrolla a través de una actividad curricular propia del plan de estudios que utilice predominantemente la metodología Aprendizaje Servicio (A+S).

Finalmente, en la última actualización del Modelo Educativo (DR N° 48/2016), estableció que el Perfil del Docente, se distingue por su servicio a la sociedad a través de la investigación, la docencia y la vinculación. Igualmente, se precisa el Perfil del Egresado que se distingue por una vocación de servicio en favor del progreso de la sociedad y del bien común; y por último, en el denominado Principio de Formación, se explicita que para lograr el diálogo interdisciplinar se propicia la implementación de metodologías que lo propician, como es aprendizaje servicio.

Así mismo, en esta actualización el Modelo Educativo, estableció y definió la competencia de Compromiso e Innovación Social como: Contribuir responsablemente –desde el ámbito de su formación- a satisfacer necesidades sociales mediante iniciativas y propuestas innovadoras, respetuosas con el medio ambiente, con el ser humano y su dignidad trascendente. Esta competencia, para los planes de estudio técnico, licenciatura no conducente a título, formación profesional sin licenciatura y formación profesional con licenciatura; se precisó, que para su implementación en el plan de estudio, específicamente

en el Nivel de Dominio 2, se logra a través de la implementación de la metodología A+S (aprendizaje servicio) u otra pertinente en una actividad curricular del currículum mínimo

Por tanto, y en mérito de lo anteriormente expuesto, respecto de las características de la identidad de la UCSC, la tarea autodefinida, el perfil del docente, el perfil del egresado, el principio de formación, así como las competencias genéricas recientemente establecidas; la estrategia metodológica de aprendizaje servicio, se plantea como coherente y pertinente al problema que se desarrolla a continuación.

En términos contextuales, la problemática referida se desarrolla en la carrera de Educación de Párvulos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción UCSC. En esta Universidad, la carrera de Educación de Párvulos por más de cuatro décadas ha contribuido al desarrollo de la Educación Parvularia, especialmente a nivel regional, dictándose ininterrumpidamente hasta la fecha. Su origen se remonta a la Sede Regional Talcahuano de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El año 1972 se presentó un proyecto a dicha institución para la creación de la carrera de Educación de Párvulos, el que fue aprobado, ingresando el año 1973 las primeras alumnas a la carrera.

Un hito importante para esta carrera es cuando en el año 2013, se da inicio al nuevo plan de estudios orientado a competencias y resultados de aprendizaje (Bravo, Rodríguez, Espinosa, Zuñiga, y Soto, 2014), luego en el año 2014, fue sometida a un proceso de acreditación por la agencia Acreditadora de Chile. Según el Acuerdo de Acreditación N° 240 -derivado de este proceso-, se resolvió que se acreditara por un plazo de 5 años (Acreditadora de Chile Acreditación y Calidad, 2014). Si bien, de acuerdo a este proceso se obtuvo un plazo aceptable (5 años), se observó que aún persisten problemas que son necesarios de enmendar para lograr un estado de calidad óptimo y son los que dan origen a esta intervención. Según el acuerdo antes mencionado, entre los aspectos más relevantes a fortalecer se destacan los siguientes:

1. Es necesario incrementar instancias que permitan recoger información del medio externo para fortalecer el proceso formativo.

2. Fortalecer el uso de metodologías que contribuyan al fomento de la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes.
3. Las instancias de vinculación con educadoras guías y empleadores, para disponer de información sobre requerimientos del medio y del desempeño de estudiantes en práctica y egresadas y fortalecer los procesos de supervisión de las mismas.

Por tanto, es necesario fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera de Educación de Párvulos de la UCSC, con foco en la articulación teoría-práctica, mediante la implementación de estrategias metodológicas *ad hoc*, como aprendizaje servicio en la línea de formación de especialidad, para contribuir al perfil de egreso declarado por la carrera y en coherencia con el Modelo Educativo de la UCSC. En suma, se identifica y plantea el siguiente problema a corregir:

“La línea de formación en la especialidad de la carrera de Educación de Párvulos de la UCSC se caracteriza por estrategias de enseñanza-aprendizaje tradicional, dificultando con esto al logro del perfil de egreso declarado por la carrera.”

Con relación a las causas que pueden explicar el origen de dicha problemática y en coherencia a lo planteado por (Ramírez-Pardo, 2012), en orden a que la universidad debe pensarse a sí misma, en sus relaciones e interdependencias, resignificar su sentido, sus formas organizativas e introducir reformas en las dimensiones curricular, pedagógica y de gestión académica, que le permitan fortalecer los principios de autonomía, democracia y libertad de cátedra que la han acompañado desde su surgimiento. Las causas se categorizaron de la siguiente forma:

1. **De gestión docente:** tales como déficit en diversidad de estrategias de enseñanza aprendizaje, capacitación en ámbito didáctico y atención de recursos institucionales para su implementación. Así mismo, Marcelo (2001), plateó que existe un déficit en la formación de los futuros docentes, que no está acorde con el nivel de conocimientos

de la sociedad, la necesidad de nuevos escenarios educativos, la necesidad de adaptar los conocimientos y actitudes de los profesores a la oportunidad que brinda la actual sociedad del conocimiento.

- 2. De coherencia entre el modelo educativo y las estrategias metodológicas implementadas:** en este sentido, diversos autores (De Miguel et al; 2005; Fernández, 2006; Bernal González y Martínez Dueñas, 2009, entre otros), plantean que a la hora de elaborar un plan de estudios, además de delimitar la estructura y contenidos del programa formativo que va constituir el marco de referencia de una titulación, se debe precisar los procedimientos metodológicos que van a orientar los procesos de enseñanza- aprendizaje. Ello implica que, una vez establecidas las competencias que debe adquirir un alumno en relación con las materias o contenidos formativos específicos, se debe establecer las actividades y experiencias que debe realizar para alcanzar las mismas como resultados de su proceso de aprendizaje; situación que débilmente ha abordado la carrera bajo intervención.

- 3. De articulación y diseño curricular:** Zalba (2008) valora que el currículum, al estar organizado en torno de competencias debe facilitar la coherencia y consistencia de la formación, ya que requiere un trabajo coordinado entre los diferentes espacios curriculares que conforman un plan de estudios, cuyos responsables deben considerar la/s competencia/s que su asignatura contribuye a desarrollar y, por ende, planificar el conjunto de contenidos, estrategias de enseñanza y actividades que permitirán estos logros. Esta autora plantea que el enfoque educativo por competencias – en base a lo tiene declarado esta carrera- no se agota en el diseño curricular, sino que impregna todo el proceso didáctico: “Las competencias constituyen no sólo el punto de partida de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que además, imprimen una orientación, una dirección a todo el desarrollo curricular” (Cullen, 1996, citado en Zalba, 2008).

Respecto a los efectos, estos se pueden agrupar en tres categorías:

- 1. De aprendizajes desvinculados con el entorno:** en este sentido el aporte de la perspectiva crítica releva la necesidad de esta vinculación. Giroux (2004, citado en Flores, 2009) plantea que la existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto, no motivan la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno; sólo en algunas ocasiones intentan establecer algunos vínculos, que se limitan a esfuerzos aislados que no trascienden a la reflexión ni a la toma de posturas ante las diferentes problemáticas de la región y el país. Así mismo, Hernández (2011), analizando la antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire, plantea que la unión entre práctica y teoría permite ver con mayor claridad el contexto, en particular en que se encuentra el individuo, ya sea como educador o educando, quienes deben transformar la realidad que los oprime.

En suma, esta desvinculación contribuye a: i-descontextualizada formación con la realidad social, especialmente en cursos teóricos, ii- vinculación con los contextos sociales y profesionales desintegrados con los aprendizajes, iii- aprendizajes individuales, dificultad para aprender con otros, limitado intercambio de ideas, iv- dificultad para relacionar teoría y práctica.

- 2. De incapacidad de pensamiento crítico:** persistiendo con esto –quizás inconscientemente-, con el modelo conductista-positivista predominante, que favorece el aprendizaje memorístico-mecánico, caldo de cultivo ideal para la existencia y mantenimiento de los errores conceptuales(González, Morón y Novak, 2001; Molina, Pozueta, González, citados en González et al., 2013), con esto generando: i- pasividad de los estudiantes en el proceso E/A, ii- aprendizajes memorísticos y superficiales; no significativos, iii- dificultad en los alumnos para aprender a aprender.
- 3. De estrategias evaluativas, no formativas y no coherentes con estrategias de aula;** las que deberían desempeñar un papel clave como impulsora de la mejora continua, consolidando los puntos fuertes y corrigiendo los débiles. Tal evaluación

deberá tener una doble dimensión (Novak, 1998, citado en (González et al., 2013)): por un lado, medir lo que el alumno sabe y, por otro, valorar cómo ha cambiado su estructura cognitiva en relación con esos conocimientos: i- estrategias evaluativas orientadas a lo conceptual, ii- evaluaciones persiguen principalmente información cuantificada.

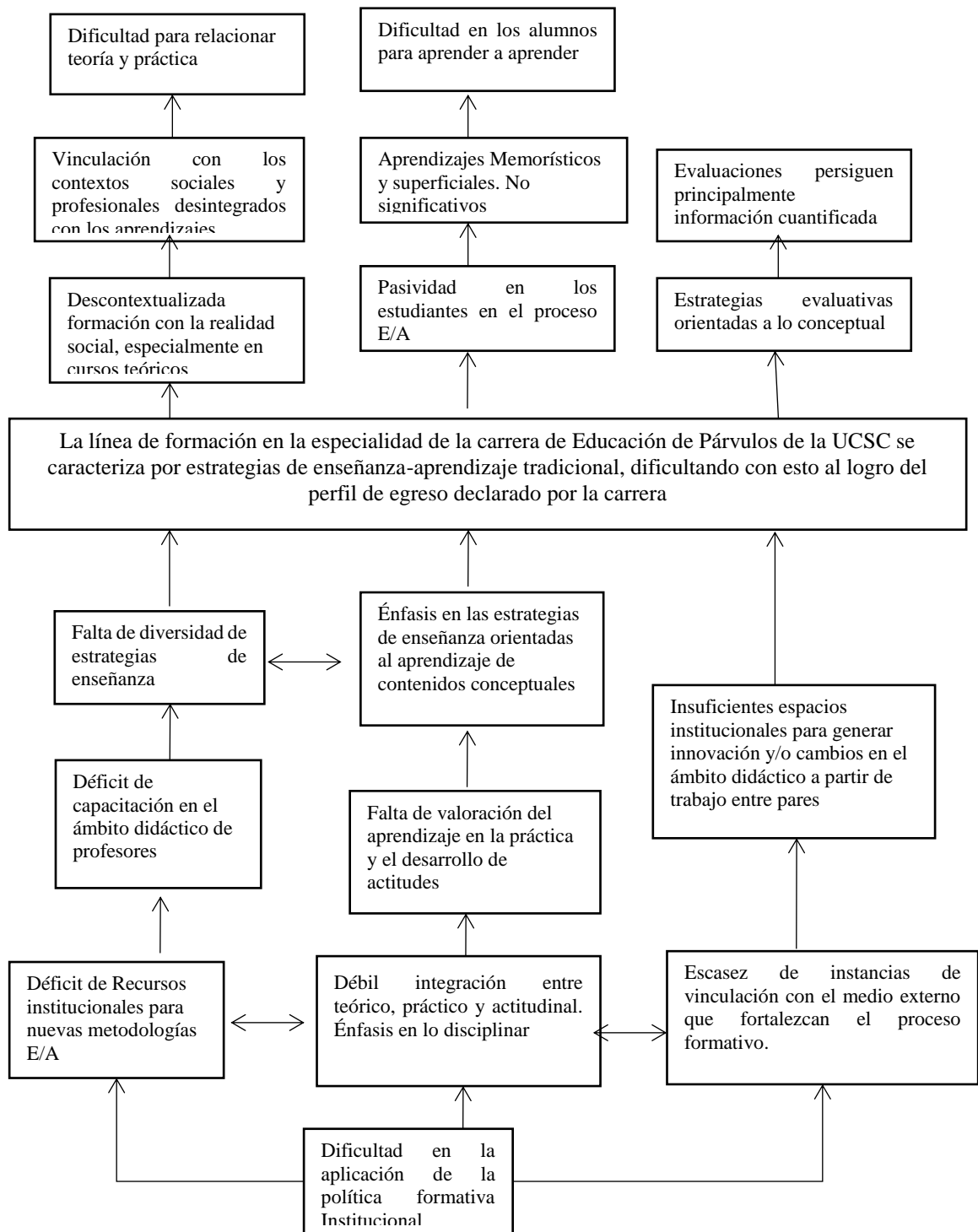


Figura 1: Árbol de Problemas

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La educación, en sí misma y frente a los numerosos desafíos del porvenir, constituye un instrumento indispensable –o la razón- para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, y otros, 1996). Para el caso chileno, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013), plantea que a pesar del espectacular incremento que ha tenido la educación superior y su diversificación; tanto en el número de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior, así como la cobertura, aún persiste el problema de la calidad, dando razones para resolver el problema antes planteado. Este organismo constata y recomienda que el sistema de calidad de la educación superior en Chile debiera ser transparente, centrado en los estudiantes y orientado a los resultados.

Dentro de las razones para resolver la problemática en cuestión, están los de corregir los potenciales efectos antes descrito, mediante el rol protagónico que el estudiante asume como responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información; asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento. Además, la formación en competencias -como es el caso de esta carrera de Educación de Párvulos- hace necesario el contacto con los contextos sociales y profesionales en los que el futuro titulado va a tener que intervenir, así como la capacidad para aprender con los otros de manera cooperativa, fomentando el intercambio de ideas, opiniones, puntos de vista, etc.(Fernández March, 2006). Debilidades observadas que evidencian la necesidad de atender el problema en cuestión.

Fortalecer las estrategias de enseñanza aprendizaje contribuyen a comprender lo que se aprende y aprender a aprender, configurando con esto dos demandas imprescindibles para la escuela/universidad actual, aspecto aplicable, tanto a los profesores como a los alumnos, (Marcelo, 2001). De acuerdo a lo anterior, la necesidad de un aprendizaje que demande metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño,

desarrollando con ello la competencia más compleja de todas: la de aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación (Fernández March, 2006). Esto es otra razón para resolver la cuestión planteada.

Por otra parte, la razón y propósito de fortalecer las estrategias de enseñanza aprendizaje radican en el origen y fin que persiguen; y en cómo estas deben procurar objetivos más profundos y de mayor alcance en los estudiantes (Fernández March, 2006). Por tanto, se plantea que la elección de los métodos de enseñanza aprendizaje que oscilarán entre métodos tradicionales o métodos activos –como A+S en esta intervención- que favorecen el desarrollo por competencias, los que se diferencian a continuación: i- métodos de enseñanza centrados en el profesor o los centrados en los alumnos, ii- métodos que favorecen aprendizajes memorístico, reproductivo y superficial o un aprendizaje significativo, por comprensión, por investigación y profundo; iii- que objetivos de aprendizaje persigue el método, donde los objetivos de bajo nivel, por ejemplo, adquisición y comprensión de la información, cualquier método es adecuado y equivalente. En cambio para objetivos superiores, como el desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos son más adecuados y eficaces; iv- grado de participación del alumno en el método, donde la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos, y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos.

En este sentido, Marcelo (2001) plantea la importancia y beneficios de profundizar para alcanzar la competencia de aprender a aprender, -que se espera propiciar con A+S-, comenzando por el valor que le asigna la misma sociedad al conocimiento, donde plantea que el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Para lograr lo anterior, este autor plantea que es necesario develar las interrogantes acerca de cómo los profesores influyen en la creación de este conocimiento, donde las estrategias de enseñanza aprendizaje es la instancia donde se movilizan los recursos que se

pondrán en juego, luego para el trabajo y la vida de los estudiantes ¿Cómo deberían formarse los nuevos profesores? ¿Cómo adecuamos los conocimientos y las actitudes del profesorado para dar respuesta y aprovechar las nuevas oportunidades que la sociedad de la información nos ofrece? ¿Qué nuevos escenarios educativos y escolares son posibles/deseables? Las preguntas anteriores configuran todo un programa de preocupaciones y motivos que está llevando a muchos académicos, profesionales, investigadores, padres y docentes, etc., a pensar en que las instituciones educacionales tienen que dar respuesta pronta a los desafíos que se le avecinan, en el interés mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

En esta línea, Feiman (2001, citado en Marcelo 2001) también aporta razones y ha investigado sobre la formación de los profesores, concluyendo que los programas tradicionales de formación inicial del profesorado y de desarrollo profesional no están diseñados para promover aprendizajes complejos ni en los profesores ni en los alumnos.

Por lo anterior, se hace necesaria fortalecer la coherencia entre lo planteado inicialmente respecto a lo declarado en el PEI y el Modelo Educativo basado en competencias, y las modalidades y metodologías de enseñanza –aprendizaje. En efecto, De Miguel (2005), plantea que para un crecimiento del estudiante en las competencias establecidas en el perfil de una titulación (egreso), no basta con formarle en determinados conocimientos, habilidades y promover en él/ella determinadas actitudes o valores; es necesario además favorecer el crecimiento continuo de esas características subyacentes a sus competencias. Para ello, debe colocarse al estudiante ante diversas situaciones de estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en la práctica de su profesión; entonces el reto es diseñar unas modalidades y metodologías de trabajo del profesor y de los alumnos que sean adecuados para que un “estudiante medio” pueda conseguir las competencias que se proponen como metas del aprendizaje. En este sentido, además de las competencias señaladas al principio, que se desarrollan mediante aprendizaje servicio, los proyectos de aprendizaje-servicio provocan cambios positivos en los estudiantes porque los chicos y chicas encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria (Batlle, 2015).

Por ello, una vez establecidas las competencias a alcanzar, la planificación de una materia exige precisar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas para su adquisición así como los criterios y procedimientos de evaluación que vamos a utilizar para comprobar si se han adquirido realmente (De Miguel, 2006).

Finalmente, en un contexto de reforma educacional y de un nuevo marco regulatorio para la Educación de Párvulos (Ley N° 20.835, 2015) que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia; se plantea la pertinencia y utilidad de esta intervención ya que esta nueva ley contempla entre otras funciones y atribuciones la de Elaborar y proponer al Ministro de Educación un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, que contemple estándares de calidad y un sistema de acreditación para establecimientos que impartan enseñanza en dicho nivel, el cual será ejecutado por la Agencia de Calidad de la Educación.

Por tanto, y en mérito de lo antes señalado y considerando los documentos rectores de la política institucional de la UCSC: PEI y el Modelo Educativo; el problema enunciado, se hace primordial resolver las debilidades antes enunciadas, de forma sistémica e integral a partir de estrategias metodológicas que contribuyan a la formación de competencias. Se estima que la metodología que propicia el desarrollo de competencias, que es coherente y pertinente con los documentos rectores con la UCSC es Aprendizaje Servicio (A+S), que de forma virtuosa y circular contribuye a la formación integral de los futuros educadores de párvulo y a la comunidad, mediante un servicio que puede ser entregado por estos durante su proceso de formación.

En suma, la implementación de A+S como herramienta para resolver el problema antes planteado, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje, donde se benefician profesores, estudiantes y la comunidad. Esta última de forma circular, al servir para aprender o aprender para servir. Además, aporta a los componentes prescritos del Principio de Formación de la UCSC, al contribuir responsablemente –desde el ámbito de su formación- a satisfacer

necesidades sociales mediante iniciativas y propuestas innovadoras, respetuosas con el medio ambiente, con el ser humano y su dignidad trascendente; definida en el Modelo Educativo de la UCSC, como la competencia genérica de compromiso e innovación social.

1.3 ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES.

1.3.1 Estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias

Considerando que la carrera de Educación de Párvulos adscribe a un modelo formativo por competencias inicialmente se desarrolla esta idea. Como se ha planteado anteriormente, una de las competencias, sino la competencia más importante en la sociedad del conocimiento es la de aprender a aprender, en este caso Marcelo (2001) hace una revisión de los recientes avances en la investigación sobre aprender a enseñar y sobre los procesos de formación. Plantea que nuestras sociedades están envueltas en un complicado proceso de transformación. Una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, como trabajamos, como nos relacionamos y como aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en las instituciones educacionales como las encargadas de formar a los nuevos ciudadanos. Este autor plantea que nuestros alumnos disponen hoy en día de muchas más fuentes de información. Fuentes de información que, aportadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, están haciendo necesario un replanteo de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan: los profesores y profesoras.

En el docente universitario recae gran responsabilidad, por lo que se puede evidenciar una serie de dificultades tales como: carecer de interés para participar en procesos de formación pedagógica de forma permanente; la construcción colectiva y cooperativa de procesos de investigación y por tanto de conocimiento, está subordinada en muchos casos al aislamiento e individualismo profesional del docente; las prácticas pedagógicas se orientan más a la

instrucción profesional que a la práctica reflexiva y crítica de los fenómenos y problemas sociales, económicos y políticos; en muchos docentes predomina un miedo, desinterés o resistencia al cambio hacia la innovación didáctica y metodológica, prevaleciendo la pedagogía tradicional como son las clases magistrales (Imbernón, 2007, p. 43, citado en (Padilla Beltrán, González Guerrero, & Silva Carreño, 2011). De ahí la necesidad de pensar la formación de un docente reflexivo, crítico e investigador, cuya función no sea la de transmitir conocimientos mediante recetas procedimentales o cuyo rol no se defina por un carácter enciclopedista. Se trata de formar un docente más activo y garante de procesos sociales (Padilla Beltrán, González Guerrero, & Silva Carreño, 2011). Dado lo anterior, se requiere de un profesor más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza, y por ello es necesario cuidar de la organización y disposición de los contenidos de aprendizaje, así como de la organización del aprendizaje de los alumnos mediante tareas individuales y en grupo, con un cuidado y permanente seguimiento por parte del tutor. Este autor plantea un modelo de enseñanza centrado en problemas, en donde los alumnos no son meros receptores pasivos de datos estáticos, sino que deben resolver problemas utilizando para ello los contenidos adquiridos.

Estos cambios se concretan según Collins (1998), (citado en Marcelo, 2001) desde: i- una enseñanza general a una enseñanza individualizada, ii- una enseñanza basada en la exposición y explicación a una enseñanza basada en la indagación y la construcción, iii- trabajar con los mejores estudiantes a trabajar con todos, iv- cambios hacia estudiantes más comprometidos con las tareas que realizan, v- una estructura competitiva a una estructura cooperativa, vi- programas homogéneos a programas individualizados, vii- la primacía del pensamiento verbal a la integración del pensamiento verbal y visual. Por tanto, se está demandando un profesor entendido como un “trabajador del conocimiento”, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios donde se produce el conocimiento. Esto implica nuevas formas de aprender a lo largo de la vida, donde el aprendizaje deja de ser un proceso pasivo para ser autodirigido, autointernalizado y autocontrolado. Así, el aprendizaje no está dirigido por el profesor sino centrado en los alumnos.

Por lo anterior, se hace imprescindible entender cómo aprenden los profesores. En este sentido Ball y Cohen (1999, citado en Marcelo, 2001) plantean los conocimientos que los profesores deberían poseer, como qué deberían comprender bien la materia que enseñan, de forma muy diferente a la que aprendieron como estudiantes. Necesitan comprender en profundidad el contenido, así como la forma en que éste se conecta con la vida cotidiana para resolver problemas. Además de conocer la materia que enseñan, los profesores deben conocer acerca de los alumnos, cómo son, qué les interesa, etc. Los profesores necesitan aprender que conocer a los alumnos no es simplemente conocer a alumnos individualmente. Debido a que los profesores enseñan a alumnos de procedencia muy diversa deben conocer acerca de las diferencias culturales, incluyendo el lenguaje, clase social, familia y comunidad. Los profesores necesitan también conocer sobre didáctica, modelos de enseñanza, así como sobre la cultura del aula, y este sentido, el conocimiento didáctico del contenido aparece como un elemento central de los saberes del formador.

Así, un proyecto de formación de los docentes universitarios constituye un itinerario permanente que lleve a los docentes a pasar de una educación profesionalizante a una educación humanizante. Una educación contextualizada, esto es, que tenga en cuenta las vicisitudes de la sociedad en su devenir cotidiano, que permita la interacción del ejercicio profesional con la formación de personas y de comunidades cada vez más humanas. Los docentes universitarios deben ser agentes de cambio e incluso, promotores sociales que lleven a los centros educativos superar la resistencia al cambio (Padilla *et al.*, 2011).

Ser un intelectual transformador implica también cambiar sus prácticas pedagógicas, buscar las maneras para que la innovación de recursos que se tienen trascienda en la formación en las aulas y en las comunidades escolares, en prácticas educativas personalizantes (Giroux, 2003, citado en Padilla *et al.*, 2011) De forma tal, que tanto como son necesarias determinadas competencias académicas y disciplinares, también lo es un sentido de compromiso profesional de construir nación. De ahí que pensar una formación contextualizada es reivindicar el hecho de que el docente desarrolla sus prácticas pedagógicas

inmersas en un contexto que influye como tal, pero sobre el cual debe confluír todo proceso de aprendizaje como elemento de transformación (Padilla et al., 2011).

En este escenario De Miguel (2005), analiza las metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias en el contexto de orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior, planteando que la didáctica universitaria se enfrenta, a un giro copernicano: de un sistema centrado en el profesor, a un enfoque centrado en el alumno. Este autor plantea que se quiere acabar, así, con la nefasta tradición del profesor depositante, que atiborra al alumno con un sinnúmero de datos, que luego vomita sin digerir en los exámenes. Afirma que es necesario ventilar las aulas universitarias con el aire fresco de un constructivismo pedagógico que promueva y potencie el aprendizaje, el trabajo autónomo del estudiante y la educación permanente: *lifelong learning*. Romper con el anacronismo de una pedagogía universitaria de perfil transmisor y bancario, como diría Paulo Freire, uno de los grandes pedagogos del siglo XX. Constata (De Miguel, 2005) que aun cuando estos nuevos vientos tienen una ya larga tradición pedagógica, apenas si habían dejado sentir su soplo en las aulas, pasillos y despachos universitarios.

Así mismo, Fernández March (2006), afirma que la transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, supone un gran “cambio cultural” para la Universidad como institución educativa. Entre los pilares fundamentales de dicho cambio se encuentra la llamada “renovación metodológica”. Con esta renovación se pretende evitar el riesgo de realizar un cambio exclusivamente formal. Las metodologías en la educación superior han ido cambiando significativamente en los últimos tiempos, su concepción ha dejado de estar confinada a una etapa concreta de la vida para extenderse a lo largo de ésta, debido a que fenómenos como la globalización han traspasado las fronteras de los países, provocando que las organizaciones cada día se desenvuelvan en ambientes más dinámicos y complejos, lo que en consecuencia implica que cada día se demanden profesionales con mayores competencias. Así, nos encontramos ante un hecho importante, el modelo de la educación enfocado sobre el aprendizaje de conocimientos deja de ser el objetivo único de la formación, debido a que hoy es más relevante “aprender a conocer” que adquirir conocimientos ya constituidos.

Por otra parte, Fernández (2006), plantea que el diagnóstico acerca de la cuestión metodológica es bastante desalentador: la lección magistral sigue siendo el método predominante en el panorama universitario. Esta autora plantea, en primer lugar, el significado de aprender competencias de manera eficaz y el papel de la metodología como vehículo para hacer posible este objetivo.

Bernal González y Martínez Dueñas (2009) agregan que dado que vivimos en la era de la diversificación; desde la década de 1990, las aulas no se volvieron más grandes sino más diversificadas en cuanto a las capacidades, motivación y base cultural de los estudiantes. Los modelos de clase magistral y tutoría tradicional perdieron vigencia en clases donde era cada vez más complejo mantener un alto nivel académico. Paulatinamente se fue asimilando que la enseñanza de calidad consistía en estimular a los estudiantes para utilizar los procesos de aprendizaje de forma espontánea, cobrando así relevancia el papel del estudiante por encima del papel del profesor (López, 2002, citado en Bernal González y Martínez Dueñas, 2009). Lo anterior nos remite a lo que hoy se conoce como “metodologías activas” que, en esencia, retoman tres ideas principales:

1. El estudiante es un protagonista activo de su aprendizaje.
2. El aprendizaje es social. Los estudiantes aprenden mucho más de la interacción que surge entre ellos que solamente de la exposición.
3. Los aprendizajes deben ser significativos. El aprendizaje requiere ser realista, viable y complejo de forma que el estudiante halle relevancia en la transferencia de dicho contenido.

Bernal González y Martínez Dueñas (2009), plantean que para que se produzca un aprendizaje significativo, deben producirse dos condiciones:

1. Presentación de un material potencialmente significativo. Lo anterior implica que posee un significado lógico, es decir, relacionado de forma sustantiva con la estructura cognitiva de quien aprende. Además, un material potencialmente

significativo cuenta con ideas anclaje, que facilitan la interacción con el sujeto que aprende.

2. Actitud potencialmente significativa de aprendizaje por parte del educando. Implica que se tiene la voluntad del educando para aprender.

Para Bernal González y Martínez Dueñas (2009), los aprendizajes significativos guardan suma relevancia en las metodologías activas de aprendizaje, pues los estudiantes –hoy más que nunca– buscan que lo aprendido guarde relación con lo previamente aprendido, pero sobre todo que sea un contenido relevante, comprobable y con aplicación en la vida diaria.

Aun cuando el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, requiere de la función directiva del profesor, quien no sólo presentará la cultura y el aprendizaje en general de forma atractiva, sino que además deberá conseguir que, quien aprenda, “construya” sus contenidos y los transforme en aprendizajes. Cabe destacar que las metodologías activas juegan un papel relevante para lograr dicho cometido. Las metodologías activas promueven, principalmente, dos características del aprendizaje:

1. Sociabilidad del aprendizaje. Para que una persona aprenda, debe lograr la interacción con otros; fomentar y favorecer el diálogo e intercambio de ideas.
2. Interactividad del aprendizaje. El uso de las nuevas tecnologías ayuda a la generación de comunidades de aprendizaje, facilitando la interacción y trascendiendo las barreras del tiempo y la distancia.

Así mismo, Pimienta (2012) plantea, que la docencia en el ámbito universitario con enfoque por competencias exige a los docentes ser competentes en el diseño y la operacionalización de situaciones didácticas. Para ello, es necesario contar con un amplio bagaje de metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Este autor desarrolla un catálogo de estrategias y metodologías que contribuyen a enriquecer la formación en competencias de los estudiantes universitarios; incluyen metodologías activas para contribuir al desarrollo de competencias. Por otra parte, OCDE (2015), también señala que el acceso a la educación en

Chile se está expandiendo, lo mismo que el impacto de la educación y las competencias en nuestras vidas, al tiempo que los mayores niveles de educación se traducen en mejores oportunidades de empleo e ingresos más altos, y constata que el mercado laboral recompensa los altos niveles de educación y de competencias.

1.3.2 Estrategia metodológica de aprendizaje servicio

Considerando que la naturaleza de la problemática planteada en esta intervención, atiende a las estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje, a continuación se presenta detalladamente los antecedentes contextuales, empíricos y teóricos que ofrece la propuesta metodológica de aprendizaje servicio, que es la que se considera contribuye su solución.

Pimienta (2012), de forma muy sintética incluye dentro de las estrategias metodológicas activas para el desarrollo de competencias al aprendizaje servicio. Lo define como “un proyecto que consiste en ofrecer servicios y/o productos a la comunidad para aprender las competencias vinculadas con el currículo escolar. Implica la responsabilidad social”.

Para esta intervención se define, aprendizaje servicio, como la integración de actividades de servicio a la comunidad en el curriculum académico, donde los estudiantes utilizan contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad (Furco & Billig, 2002); que en términos pedagógico Puig Rovira y Palos Rodríguez, (2006) caracterizan como: un método apropiado para la educación formal y no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales; que propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad; que desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida; admite una pedagogía de la experiencia y la reflexión, y requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad.

Diversos autores han abordado el tema, Tapia (2010) -referente internacional desde Argentina-, por ejemplo expone una aproximación pedagógica al aprendizaje servicio, da a conocer los orígenes y desarrollo contemporáneo de la pedagogía del aprendizaje servicio en América Latina, reseña sus características fundamentales, mediante un análisis crítico y planea las evidencias de impacto positivo en la calidad educativa y en la vida social; el uso como herramienta pedagógica en la trayectoria educativa permanente, desde la enseñanza preescolar hasta la universitaria y expone como desarrollar una experiencia de aprendizaje servicio, a modo de itinerario en instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil. Giorgetti (2007) plantea el aporte pedagógico de Aprendizaje Servicio desde la perspectiva de la solidaridad como pedagogía y el educar en la ciudadanía, donde problematizan y realizan interpelaciones fundamentales en el ámbito educativo, tales como: ¿es posible motivar a los chicos para que aprendan más? ¿es posible, al inicio del tercer milenio, lograr que los chicos se desenchufen de la televisión y de la realidad virtual, y se conecten más con lo que sucede en el mundo real? ¿es posible que sean menos violentos y quieran más a su escuela? ¿Será posible que los adolescentes de la generación X, Y o Z abandonen su aire de aburrimiento perpetuo y hagan algo por los demás? ¿Es posible, en tiempos de desmovilización y descreimiento general, que crean que vale la pena hacer algo por su comunidad? Plantean que para algunos docentes, encontrar una respuesta positiva a estos interrogantes es algo así como buscar el Santo Grial sin la armadura ni las destrezas de *Sir Galahad*. Para otros, en cambio, la respuesta a estas preguntas es un rotundo sí.

Estos autores intentan profundizar en la experiencia de escuelas y docentes que descubrieron una respuesta aparentemente paradójica a las preguntas antes mencionadas. Además detalla la experiencia de escuelas que, “poniéndole el hombro a la comunidad, no sólo ayudaron a mejorar la vida de mucha gente, sino que permitieron a sus alumnos aprender más, y crecer mejor como personas”. Por otra parte, (Puig, Gijón, Martín, & Rubio, 2011) relevan al porte de aprendizaje servicio a la educación y compromiso cívico, plantean que el aprendizaje servicio es una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad.

El aprendizaje servicio parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución obsesiva del provecho individual. Este autor mediante su trabajo presenta varios ejemplos, lo enmarca en el seno de las principales tradiciones de la pedagogía contemporánea y aborda los elementos que lo caracterizan: las necesidades que atiende, la idea de servicio que propone y los aprendizajes que proporciona; así como las cuestiones que deben tenerse en cuenta cuando se quiere generalizar el aprendizaje servicio en un territorio.

Por otra parte, (Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano, 2012), presentan aprendizaje servicio como una propuesta metodológica para trabajar competencias. Define aprendizaje - servicio como una propuesta educativa que articula en un solo proyecto procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, desde el convencimiento de que la formación se hace significativa cuando conecta con las motivaciones y experiencias vitales de los y las estudiantes. El trabajo de esta autora presenta una experiencia realizada en la Universidad de Deusto, en el curso 2010-11, en el marco de las asignaturas participación social y valores y desarrollo global y migraciones de 2º de grado. Detalla que él y la estudiante prestan un servicio solidario para cubrir necesidades reales de su comunidad, de forma planificada e integrada en su currículo, con el objeto de desarrollar valores y actitudes. Ambas asignaturas requieren, por una parte la formación del-la estudiante dentro del aula, donde adquiere los conocimientos teóricos necesarios, reflexiona con sus compañeros-as sobre las implicaciones de la acción práctica, además de tener un seguimiento individualizado. Por otro lado, el y la estudiante participa en una organización o entidad social para la realización de las tareas de apoyo requeridas. La evaluación realizada por los y las estudiantes que cursaron la asignatura durante el curso 2010-2011 fue altamente positiva, considerando que la metodología de trabajo fue adecuada y que la experiencia despertó su interés por la participación social y la cooperación. Además, a las organizaciones les ha permitido contactar con jóvenes motivados. En definitiva esta experiencia constata que la solidaridad es un acto y que como tal debe experimentarse.

En Chile, Barrios Araya, Rubio Acuña, Gutiérrez Núñez, y Sepúlveda Vería, (2012) valoran aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en

educación superior en Chile. Realizaron una breve descripción: aprendizaje-servicio (A+S) es una metodología que nace en Estados Unidos en el año 1903 como un movimiento de educación cooperativa, que integra trabajo, servicio y aprendizaje. El trabajo de este autor tiene por objetivo conocer el estado del arte del uso de esta metodología en diversos planes de estudio en profesiones de servicio; realizó una búsqueda en las bases de datos disponibles en el Sistema de Bibliotecas de la Pontificia Universidad Católica de Chile durante noviembre del 2011. Los resultados hacen referencia a la conceptualización de aprendizaje-servicio y pensamiento crítico en la educación superior, su interrelación y modelos de implementación de A+S. Concluyó que su incorporación en la educación superior tiene impacto, debido a que otorga beneficios de las actividades de reflexión, tanto académicas (habilidades de pensamiento complejo y solución de problemas), como de desarrollo personal (clarificación de valores, autoconocimiento) y curricular.

Finalmente, se expone el trabajo de Jouannet, Salas, y Contreras, (2013) quienes caracterizan el Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estas autoras dan cuenta que es una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. Hace una descripción de la experiencia de incorporación de la metodología en la UC e incluye una revisión de sus principales características, particularmente de los aspectos pedagógicos que la hacen ser un instrumento de desarrollo de aprendizaje de contenido disciplinario y desarrollo de habilidades, actitudes y valores, como el compromiso social, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Asimismo, describen los pasos que un docente y su curso llevan a cabo para implementar la metodología. Por último, se presentan los resultados obtenidos, los que muestran un impacto positivo sobre sus principales actores: estudiantes, docentes y socios comunitarios. Cabe señalar que la UC no posee un modelo formativo en base a competencias y resultados de aprendizaje.

1.3.3 Modelo de aprendizaje servicio de la UCSC.

Considerando que la UCSC y la carrera de Educación de Párvulos, adscriben a un Modelo Formativo por competencias y que UCSC cuenta con una unidad de Aprendizaje Servicio alojada en la Dirección de Docencia de la Vicerrectoría Académica; en términos contextuales a continuación se presenta de forma sucinta el Modelo De Aprendizaje Servicio (adaptado de Tapia, 2010 y Jouannet, Salas, y Contreras, 2013) que se espera aplicar en esta intervención. Se precisa que este modelo se operacionaliza mediante un manual, documento que incluye los instrumentos para implementarlo y un documento de apoyo al docente.

1.3.4 Definición y objetivos de aprendizaje y servicio en la UCSC.

Anteriormente se expuso la definición de aprendizaje servicio para esta intervención; los objetivos que persigue son los siguientes: i- desarrollar una docencia que genere aprendizajes significativos basados en el vínculo con la sociedad. ii- contribuir al desarrollo de las comunidades por medio de proyectos realizados por los estudiantes en el contexto de sus actividades académicas; iii- contribuir a la formación de valores y competencias en los estudiantes, como el compromiso social; iv- lo anterior mediante el rol protagónico de los estudiantes.

Aprendizaje Servicio en la UCSC. El Aprendizaje Servicio, como metodología didáctica está perfectamente alineado con los Documentos Rectores de la Política Curricular de la UCSC, a continuación, de forma sucinta, se resaltan estos aspectos:

- Proyecto Educativo Institucional
- Modelo Educativo UCSC¹: Vigente para carreras que comiencen el proceso de rediseño curricular con fecha inmediatamente posterior a su promulgación.

¹Decreto de Rectoría N° 74/2015 del 7 de mayo de 2015. Reemplaza al Marco Curricular y al Modelo Formativo.

- Modelo Formativo: Vigente para la Carrera de Educación de Párvulos. promulgación del Modelo Educativo.
- Plan de Desarrollo Estratégico 2012-2016.
- Doctrina Social de la Iglesia. Entrega el marco de acción de la intervención social

La UCSC ha optado por un modelo de implementación de A+S con énfasis en lo curricular, en coherencia con los documentos rectores de la política institucional y de manera de poder atender a la formación disciplinar de cada perfil de egreso.

1.3.5 Características pedagógicas del modelo.

Se presentan las características para la instalación de la metodología A+S en las unidades académicas de la UCSC, de forma coherente y planificada con el nivel de avance del proceso de renovación curricular, y de forma subyacente se propicia y facilita este proceso. Se plantea un modelo orientado a lo curricular, y que contribuye a la función de vinculación universitaria, en donde el servicio está unido a las competencias, resultados/objetivos de aprendizaje o un contenido en particular de cada actividad curricular AC. La función de la Unidad de Aprendizaje Servicio es principalmente la capacitación y asesoría a los equipos docentes para que se realice un diseño óptimo de las experiencias, que vinculen de manera coherente las competencias que se desean desencadenar y/o los resultados u objetivos de aprendizaje, con los objetivos de servicio en las diferentes actividades curriculares.

Una característica relevante de la metodología y que incorpora el modelo, es el desarrollo de situaciones o momentos de reflexión crítica y estructurada como herramienta pedagógica, en al menos tres momentos del desarrollo de la actividad curricular: diagnóstico/planificación de la AC, ejecución de la AC y cierre o conclusión de la actividad curricular; y que deben ser planificados y evaluados por el docente con el objetivo de unir el servicio con el aprendizaje.

En términos didácticos A+S, se define como un Método Docente², muy versátil y adaptable que en una actividad curricular AC puede desencadenar competencias (genéricas o específicas), contribuir a un resultado u objetivo de aprendizaje y se puede aplicar indistintamente, con foco hacia otros métodos activos que desarrollan competencias a partir de la experiencia, tales como: i- proyectos, ii- resolución de un problema, y/o iii- como estudio de un caso; pero en este caso, proyectos, problemas y casos de la vida real, en y con comunidades desfavorecidas y/o carenciadas.

Finalmente, el momento o la periodicidad de aplicación de A+S en una actividad curricular depende de la naturaleza de esta, de los resultados/objetivos de aprendizaje o contenidos que persigue el docente; esto implica que se puede llevar a cabo durante todo, parte o una vez del semestre o del período de duración de la actividad curricular. En suma, se pretende que sea el docente quien defina que modalidades, como lo aplica y con qué periodicidad aplicará A+S en sus actividades curriculares.

1.3.6 Competencias a partir de A+S.

A continuación se presentan las competencias que se pueden desencadenar a partir de A+S, no se explicita alguna en particular, se dejan en consideración de los quipos docentes de cómo pueden contribuir a sus perfiles de egreso y como estas pueden aportar a sus resultados de aprendizaje esperado.

² Entendido éste como un conjunto de decisiones sobre procedimientos a emprender y sobre recursos a utilizar en diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa (De Miguel, 2006).

Tabla 1.
Categorización de competencias genéricas enunciadas en las distintas actualizaciones del Modelo Educativo de la UCSC.

Componentes de la competencia	Subcomponentes De una competencia	Competencias Genéricas Modelo Formativo (DR 88/2009)	Competencias Genéricas Modelo Educativo (DR 74/2015)	Competencia Genéricas Modelo Educativo (DR 48/2016)
Conocimientos Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc.	Generales para el aprendizaje	Aprendizaje autorregulado (CG4)		
	Académicos vinculados a una materia			
Relacionados con materia científica o área profesional	Vinculados al Mundo Profesional	Emprendimiento, creatividad e innovación (CG9)		
	Intelectuales	Toma de decisiones (CG6)		
Habilidades y Destrezas Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materia científica o área profesional. (Organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar)	De comunicación	Comunicación oral y escrita (CG3), Uso de TIC's (CG10) y Comunicación en inglés (CG11)	Comunicación en: lengua materna (CG3) Lengua inglesa (CG4)	Comunicación en español (CG2) Comunicación en inglés (CG3)
	Interpersonales	Trabajo en equipo (CG5)		
	Organización/Gestión Personal	Adaptación al cambio (CG8), Gestión información (CG7)	Autorregulación de desempeño (CG1)	
Actitudes y Valores Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: Responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc.	De desarrollo profesional	Actuación ética (CG2)		
	De compromiso personal	Respeto a la persona (CG1)	Servicio (CG2)	Compromiso e Innovación Social (CG1)

Fuente: Elaboración propia a partir de las distintas actualizaciones del Modelo Educativo de la UCSC (2009 a 2016) y de los componentes de las competencias documentados por De Miguel (2006).

1.3.7 El Modelo UCSC de aprendizaje servicio como herramienta pedagógica³.

Este corresponde al esquema teórico-práctico de la implementación en etapas y procesos para la óptima operacionalización de A+S en una actividad curricular (AC) en la UCSC. Esta es la propuesta estándar para la implementación de A+S en una actividad curricular, indistintamente como se aplique u oriente (proyecto, resolución de problema o un estudio de caso) y si este contribuye al desarrollo de una competencia, resultado u objetivos de aprendizaje o un contenido en particular. (En el Manual A+S UCSC se entrega más detalle de cada etapa y proceso).

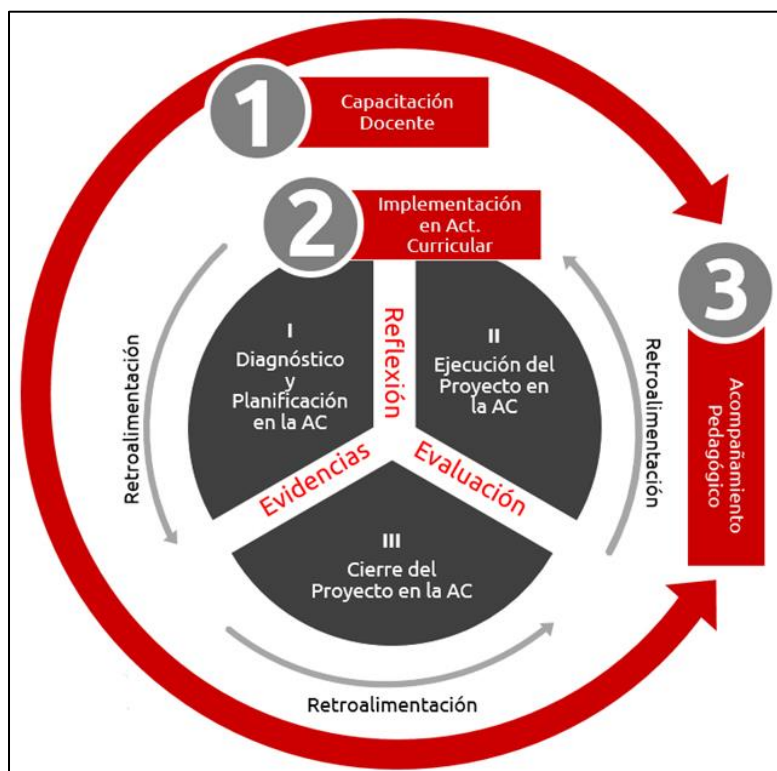


Figura 2: Modelo de Implementación de A+S en una actividad curricular. Modelo de Aprendizaje Servicio A+S, Universidad Católica de la Santísima Concepción, (2013).

³ Adaptado a partir de Tapia, M. (2010) y Jouannet et al (2013).

1.3.8 Certificación del docente

La implementación de estas tres dimensiones en una actividad curricular, implica que el docente es susceptible a la certificación por parte de la Dirección de Docencia.

1. Asistencia del docente al curso inicial.
2. Producto Final (reporte final breve, máximo 2 hojas).
3. Syllabus de la actividad curricular. Este debe evidenciar la incorporación de A+S como metodología de enseñanza aprendizaje.
4. Encuesta de satisfacción a docentes, estudiantes y socios comunitarios.

1.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS: RECOGIDA DE DATOS Y ANÁLISIS

Para el diagnóstico, la decisión metodológica para la recogida de datos y su análisis corresponde al Enfoque Mixto. Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación –en este caso de intervención- e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo intervención. El enfoque mixto ofrece varias bondades o perspectivas para ser utilizado, entre ellas la siguiente: logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno. Nuestra percepción de éste resulta más integral, completa y holística. Además, si son empleados dos métodos —con fortalezas y debilidades propias— que llegan a los mismos resultados, se incrementa nuestra confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio, 2010).

Para la recolección de datos, se obtuvo información eminentemente de las causas del árbol de problema, categorizadas según se presentó en el ítem Presentación del Problema.

1.4.1 Población, participantes y de recogida de datos

A continuación se muestra el resumen de la población, muestra y recogida de datos para profesores y estudiantes:

- a- Profesores:** Para los profesores la recogida de datos y su análisis se realizó asumiendo la población (N) como: docentes de la especialidad de la carrera de Educación de Párvulos, con relación contractual de planta con la UCSC; en este caso ocho educadoras de párvulos de los tres departamentos de la Facultad de Educación de la UCSC. Para el diagnóstico se aplicaron instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos. El total de esta población se ocupó para realizar el diagnóstico. Se debe precisar que no a todas las docentes se aplicaron los mismos instrumentos para

recogida de datos. La tabla a continuación muestra las características de la población y, las muestras (n) según los instrumentos aplicados.

Tabla 2
Resumen de la población y muestras e instrumento de análisis aplicado

Profesora	Actividad Curricular	Jornada (planta)	Departamento	Instrumento	
				Cualitativo	Cuantitativo
1	Formación Personal y Social del Párvulo, Lenguaje y su Didáctica	Completa	Didáctica.	Focus Group (Sí participó)	Cuestionario
2	Salud y Nutrición y Estilos de Vida Saludable	Media	Didáctica	Focus Group (Sí participó)	Cuestionario
3	Metodologías de Investigación y Familia y Comunidad	Completa	Fundamentos de la pedagogía	Focus Group (Sí participó)	Cuestionario
4	Dos asignaturas relacionadas con evaluación	Media	Curriculum y evaluación	Focus Group (Sí participó)	Cuestionario
5	Práctica V, VI Profesional Y Lenguaje artístico	Media	Didáctica	Focus Group (No participó)	Cuestionario
6	Curriculum primer ciclo y segundo siglo	Completa	Curriculum y evaluación	(No participó)	Cuestionario
7	Matemática y su didáctica y ciencias naturales y su didáctica práctica 1 y 2	Completa	Didáctica	Focus Group (No participó)	Cuestionario
8	Jefa de carrera prácticas 3, 4, 5 y 6	Completa	Didáctica	Entrevista	Cuestionario

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe a Autoevaluación, Educación de Párvulos UCSC, 2016.

Al Focus Group, intencionalmente, fueron invitadas todas las docentes, excepto la jefa de carrera. Las profesoras especificadas no asistieron al Focus Group, por cuestión de agenda.

b- Estudiantes: Debido a que el diagnóstico se realizó durante el primer semestre del 2015, la participación de estudiantes correspondió a los que estaban cursando las actividades curriculares de la especialidad de Educación de Párvulos en este semestre.

A diferencia de los profesores, para el diagnóstico se realizó el análisis a una muestra de estudiantes, desde el primer al tercer año, de carrera aplicando sólo instrumentos cuantitativos, según detalle a continuación:

Tabla 3.
Detalle de la muestra de estudiantes para el diagnóstico

Curso	Año	Participantes (n)	Población (N)	Instrumento Cuantitativo
Salud y Nutrición de Párvulos	1°	27	32	Cuestionario
Práctica Pedagógica II	2°	22	30	Cuestionario
Matemática y su didáctica	3°	15	15	Cuestionario
	Total	64	77	

Fuente: Elaboración propia a partir de Informe a Autoevaluación, Educación de Párvulos UCSC, 2014. Detalle de cuestionario ver anexo V.

1.4.2 Técnicas o instrumentos para la recolección de datos

A continuación se detallan las técnicas o instrumentos para la recolección de datos.

1.4.2.1 Instrumentos cualitativos:

1.4.2.1.1 Entrevista personal:

Las entrevistas implican que una persona calificada (entrevistador) aplica un cuestionario, hace preguntas a los participantes; y luego se anotan las respuestas. En nuestro diagnóstico, la entrevista fue aplicada en calidad de experta e informante clave, a la Jefa de Carrera. El propósito de aplicar este instrumento fue amplio, que en resumen fue conocer la coherencia

entre las causas determinadas en el planteamiento del problema y cuál es la valoración de estas que hace la informante clave. Lo que se detalla a continuación:

Específicamente se realizó una Entrevista Semi estructurada a la Jefa de Carrera, cuyo objetivo fue conocer la coherencia que existe entre las categorías de las causas determinadas en el planteamiento del problema y las apreciaciones que tiene esta informante clave. La entrevista fue grabada y se realizó el 19 de diciembre del 2014. Detalle de la transcripción de la entrevista en Anexo I.

1.4.2.1.2 Focus Group.

El focus group es un tipo de entrevista de grupo compuesto por personas a las que atañe una política de desarrollo o una intervención. El objetivo fue obtener información de las docenas participantes, sus opiniones, actitudes y experiencias o incluso explicitar sus expectativas con respecto a esta intervención. Se trata pues de un método de encuesta cualitativa rápida. El focus group resulta interesante para la evaluación de proyectos o de programas, sobre todo para los estudios de terreno entre beneficiarios y actores intermedios.

El focus group fue gravado y se realizó el 19 de diciembre del 2014. El detalle de la transcripción se puede ver en Anexo II. Se redujo según categorización.

1.4.2.1.3 Fuentes documentales.

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de intervención. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus historias y estatus actuales. Los documentos que se analizaron fueron:

1. Informe de acuerdo de acreditación de la carrera N° 240 del último proceso de acreditación (2014).

2. Proyecto Curricular. El objeto de este análisis fue emitir un juicio evaluativo en base a la evidencia recogida en el análisis de este documento y en la entrevista a la informante clave, se indicó la dirección del juicio evaluativo (favorable/desfavorable) y su intensidad (sobresaliente/deficiente). De este modo, se favorece la triangulación y validez de la información obtenida. Para esto se utilizó una pauta de evaluación, con cinco dimensiones seleccionadas (a partir del CNA). y sus correspondientes descriptores (preguntas). Estas dimensiones fueron: propósitos, estructura curricular, recursos humanos, efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje y resultado del proceso de formación.

1.4.2.2 Instrumentos cuantitativos:

1.4.2.2.1 Cuestionario de percepción de las estrategias metodológicas que se utilizan en proceso de enseñanza aprendizaje. Profesores y estudiantes.

En primer lugar se utilizó un cuestionario para conocer la percepción que tienen tanto los estudiantes como los profesores sobre las estrategias metodológicas que se utilizan en su proceso de aprendizaje o enseñanza respectivamente. Esto mediante el instrumento denominado Cuestionario Estrategias Metodológicas, consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir; en este caso acerca de percepción que tienen tanto estudiantes como profesores sobre las estrategias metodológicas utilizadas en la asignatura que toman o imparten. Este cuestionario debe ser congruente con el planteamiento del problema enunciado.

Estos cuestionarios fueron creados por el autor a partir mediante el modelo de juicio de experto. El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación –en este caso interventor- que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008:29, citado en Robles Garrote y Rojas, 2015).

En este caso, corresponde a un cuestionario (Anexo V) con preguntas cerradas, estas contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a éstas. En este caso las categorías son: muy en desacuerdo, desacuerdo, indiferente, de acuerdo y muy de acuerdo.

1.4.2.2.2 Análisis de contenido cuantitativo, a partir del análisis de las Estrategias metodológicas declaradas en los Programas de Actividad Curricular

Además se realizó un análisis de contenido cuantitativo, a partir del análisis de las Estrategias metodológicas declaradas en los Programas de Actividad Curricular (ver Anexo IV).

Considerando la dispersión de metodologías y modalidades de enseñanza aprendizaje declaradas en los programas de actividades curriculares (AC), el objetivo de la entrevista, fue conocer y conceptualizar de forma estandarizada las estrategias metodológicas enunciadas para obtener los Resultados de Aprendizaje (RA) declarados en cada AC. Para esto se utilizó a modo de pauta, las estrategias metodológicas y sus fines enunciados por De Miguel (2005). En función de esto y lo enunciado en cada programa, se consultó a la Jefa de carrera, qué estrategia declarada por este autor, usaría para lograr el RA enunciado en el programa.

El análisis de contenido es una técnica para analizar la información y para estudiar cualquier tipo de comunicación de una manera “objetiva” y sistemática, que cuantifica los mensajes o contenidos en categorías y subcategorías, y los somete a análisis estadístico. Para nuestro diagnóstico, fueron sometidos a análisis los siguientes Programas de Actividad de Curriculares, del Área de Formación Disciplinar de la especialidad de Educación de Párvulos, que se impartieron hasta diciembre de 2014. Se estima que para el segundo semestre de intervención el número de estudiantes según actividad curricular será el siguiente:

1. Introducción a la Educación Parvularia
2. Currículum de la Educación Parvularia: Primer Ciclo
3. Currículum de la Educación Parvularia: Segundo Ciclo
4. Práctica Pedagógica I

5. Práctica Pedagógica II
6. Práctica Pedagógica III
7. Estilos de Vida Saludable.

Debido a la heterogeneidad y diversidad de términos usados como estrategias metodológicas en cada Programa de Actividad Curricular; y para hacer el análisis y comparación objetiva del contenido de estas, especialmente de las estrategias metodológicas señaladas como medios para obtener los distintos resultados de aprendizaje, se realizó una estandarización u homologación de conceptos y terminología declarada en los distintos programas, especialmente en las distintas estrategias metodológicas. Para eso se analizó y categorizó las metodologías, usando como base a las metodologías informadas por De Miguel (2006) y se revisó de forma integral cada actividad curricular, los resultados de aprendizaje, sus estrategias metodológicas y evaluativas en conjunto. Para esto se solicitó el juicio de experta de la Jefa de Carrera.

Luego, para conocer cuál fue el aporte de cada estrategia metodológica a la carga académica de los estudiantes en cada actividad curricular, se tradujo la ponderación de la evaluación declarada para evaluar cada Resultado de Aprendizaje, respecto al total de créditos informados en cada actividad curricular (Detalle en anexo IV).

En suma se realizó este análisis para conocer cuáles son y cuál es la participación de las estrategias metodológicas declaradas en las siete actividades curriculares analizadas, y cuál es la carga de trabajo o créditos –su estrategia metodológica asociada- que demanda una actividad curricular al estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje, señalados.

1.5 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

1.5.1 Análisis de datos cualitativos.

En primer lugar el desarrollo y análisis de los resultados del diagnóstico, se realizó en función de las categorías (el análisis se realizó mediante categorización) de las causas determinadas en el planteamiento del problema, estas categorías fueron: i- de gestión docente, ii- de coherencia entre el modelo formativo y las estrategias metodológicas implementadas, y iii- de articulación y diseño curricular. Estas causas están en línea con lo planteado por (Ramírez-Pardo, 2012) en términos de que la universidad necesita pensarse a sí misma, en sus relaciones e interdependencias, resignificar su sentido, sus formas organizativas e introducir reformas en las dimensiones curricular, pedagógica y de gestión académica, que le permitan fortalecer los principios de autonomía, democracia y libertad de cátedra que la han acompañado desde su surgimiento.

Por tanto, para cada categoría de causas se desarrollaron las técnicas o instrumentos cualitativos para la recolección de datos y evidencias. Los instrumentos utilizados para recolección de datos cualitativos fueron: entrevista (aplicada a la jefa de carrera), focus group, aplicado a las docentes de la especialidad y análisis de documentos, registros, materiales y artefacto, en este caso para el denominado Acuerdo de Acreditación N° 240 del último proceso de acreditación de la carrera.

i. Categoría de gestión docente.

Este análisis se realizó mediante categorización; en este ámbito se observaron causas como déficit en diversidad de estrategias de enseñanza-aprendizaje, capacitación en ámbito didáctico y atención de recursos institucionales para su implementación. En este sentido Marcelo (2001), observa que existe un déficit en la formación de los futuros docentes, que no está acorde con el nivel de conocimientos de la sociedad, la necesidad de nuevos

escenarios educativos, la necesidad de adaptar los conocimientos y actitudes de los profesores a la oportunidad que brinda la actual sociedad del conocimiento. Por tanto, para esta categoría se plantea la necesidad de asumir y ejercer integralmente las responsabilidades institucionales, como individuales sobre la acción docente.

Entrevista a la Jefa de Carrera: Esta entrevista evidencia un déficit en el ámbito de gestión docente, en términos de capacitación y recursos materiales. La jefa de carrera plantea que... “lo que está puesto en el plan de mejoramiento que es una capacitación a las educadoras de planta, para poder incluir el desarrollo de estas habilidades dentro de sus programas... no es suficiente, por todo lo que tu haz detectado como causas de este problema, entonces yo creo que la acción que tú puedas tomar a través de tu tesis, va a ser un aporte, creo que significativo y que va a complementar, la pequeña propuesta que teníamos nosotras en ese plan de mejoramiento, así que en ese sentido..., dele nomás. No, yo insisto, yo insisto, ya... acabémonos del asistencialismo, si queremos tener un buen producto, tenemos que esforzarnos e invertir recursos en eso, recursos materiales, intelectuales”.

Para detalle de la entrevista ver Anexo I.

Focus Group (Docentes de especialidad): Este instrumento evidencia que existe una debilidad en términos de apropiarse de la responsabilidad (individual como institucional) del ejercicio de la acción docente. Por ejemplo, inicialmente una profesora planteaba que no existe déficit en este ámbito, pero luego termina su intervención diciendo todo lo contrario, que no hay tiempo, recursos ni nada, lo que en suma es coherente respecto a la falta de motivación en la gestión docente: “...no hay un déficit de capacitación (existe oferta de capacitación), yo particularmente con respecto a las cosas se puede hacer con los estudiantes y a la cual podemos acceder todos. En términos de desincentivo, también me hacía el auto análisis, y yo soy súper motivada a la docencia. Déficit de recursos, lo relaciono con ofertas de capacitación, tenemos tecnología suficiente para hacer cosas con los estudiantes. En términos de desincentivo, también me hacía el auto análisis, y yo soy súper motivada a la docencia y entonces me miraba y decía no, desincentivo no tengo. Yo creo que si la universidad se ha propuesto aspirar a un modelo de formación como el que se propuso, tiene que generar los recursos, no puede seguir pensando de manera arratonada, cuando quiere

obtener las estrellas. Nosotras no tenemos ni recursos ni tiempo ni nada para que las educadoras vengan para acá”.

Para ver detalle de focus group ver Anexo II.

Documentos y registros: En el Acuerdo de Acreditación N° 240, se evidencia la necesidad de optimizar espacios y recursos para facilitar el trabajo académico. “optimizar los espacios y recursos para facilitar el trabajo académico de los estudiantes”.

Para ver detalle de fuentes documentales, ver Anexo III.

ii. Categoría de coherencia entre el modelo formativo y las estrategias metodológicas implementadas.

- **Entrevista a la Jefa de Carrera:** A partir de la evidencia de la informante clave, se observa una debilidad que es preciso poder abordar, se evidencia que existe cierta desmotivación o impericia respecto a la coherencia que debe existir entre el logro del perfil de egreso, las competencias declaradas, resultados de aprendizaje y las estrategias metodológicas declaradas en los programas para su logro...“revisar estrategias y ver a qué métodos y modalidades corresponde es algo que en sí ya es un aporte y porque nos damos cuenta que: los profesores puede ser que por ignorancia, por desconocimiento, poca preocupación, ponen en el programa estrategias que a lo mejor no tienen relación unas con otras y no tienen una razón de ser. Falta de un sustento. Revisar los programas y ver la coherencia entre lo que los profesores declaran que se debe hacer en sus cursos específicos, en relación al logro de las competencias y resultados de aprendizaje. Hablando específicamente de lo que tiene que ver con estrategias, que según el autor que tú trabajas aplica modalidades y métodos de enseñanza”.

- **Focus Group (Docentes de especialidad):** Este evidencia que existe una baja aplicación de metodologías activas; se plantea una cierta incoherencia entre estas y las estrategias de evaluación. Se plantea que existe cierta improvisación y resistencia en su implementación e incoherencia entre las instancias de capacitación docente y lo que luego realmente se hace en el aula. “...Efectivamente si hay un tema de baja aplicación de metodologías. No estamos alineados en cuanto a estrategias metodológicas y de evaluación. Obligarnos a leer pasar adelante, aunque no quisiéramos y nos diera vergüenza, y después decir ya: que está pasando en esta película, esa metodología, estrategia etc. (Respecto a la importancia de la definición de estrategias). Pero es un probar, eso es lo que quiero dar a entender, yo me había hecho una síntesis de metodologías y de evaluación y tú me preguntas honestamente... terminé haciendo lo que el día a día me iba diciendo con ellas y el feedback. Como yo por ejemplo, tengo el segundo año que hago con metodologías activas y las hago participar más y todo, entonces yo quiero saber qué tanto de esas metodologías ayudan a que todos los tipos de contenidos los adquieran bien, porque las metodologías activas los contenidos actitudinales, y los procedimentales está claro cómo se desarrollan, pero los conceptuales a mi quedan la duda. Es por eso que los cambios son tan resistentes y a veces tenemos la concepción evaluativa pero no la práctica evaluativa o la práctica pedagógica, es muy distinto, la coherencia entre lo que uno puede aprender en el CIID y lo que uno realmente hace en el aula.
- **Documentos y registros (Acuerdo de Acreditación N° 240):** este documento evidencia que existe una debilidad en el uso de metodologías que contribuyan a la capacidad del pensamiento crítico reflexivo...“es necesario fortalecer el uso de metodologías que contribuyan al fomento de la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes”.

iii. **Categoría de articulación y diseño curricular**

- **Entrevista a la Jefa de Carrera:** Se evidencia la necesidad de revisar los programas de actividades curriculares y conocer si existe coherencia entre lo declarado por los

profesores y lo que realizan efectivamente en el aula, para el logro del perfil de egreso declarado. “Hay que hacer es revisar los programas y ver la coherencia entre lo que los profesores declaran que se debe hacer en sus cursos específicos, en relación al logro de las competencias y resultados de aprendizaje”.

- **Focus Group (Docentes de especialidad):**El focus group evidencia desarticulación en términos del modelo formativo; se evidencia que para lograr esta articulación se requieren recursos y delinear estrategias para lograrla, evidenciando además deficiencias en la gestión misma de la articulación, en términos de asumir y ejercitarlas responsabilidades para el logro de este proceso de forma integral, que considere la coherencia entre el modelo renovado, las estrategias evaluativas, la práctica pedagógica y la deficiente vinculación con el medio. Esto se muestra a continuación:

“Yo veo que los esfuerzos que hacemos en la carrera no están alineados. No hay un modelo formativo, si lo hubiera, también estaríamos desarticuladas, yo creo que ese es el principal y más grave y compleja cuestión que hay que resolver porque la articulación no se da por la buena voluntad, la articulación se genera por medios, acciones, estrategias que hay que implementar, y eso es plata, es tiempo, es costo profesor/hora. Porque en el fondo uno ve en este plan de renovación por competencias, uno además aprende, está aprendiendo que está iniciándose en un nuevo modelo, igual se está iniciando y formando como profesor por un nuevo modelo, es por eso que los cambios son tan resistentes y a veces tenemos la concepción evaluativa pero no la práctica evaluativa o la práctica pedagógica, es muy distinto, la coherencia entre lo que uno puede aprender en el CIID y lo que uno realmente hace en el aula. Y todas nos ponemos alineaditas con eso y ahí concuerdo contigo mucho que tiene que ver con esto del fraccionamiento y desarticulación entre docentes, pero insisto si nosotros nos articuláramos y fuéramos más puntiagudas, diríamos bueno, hacia donde vamos, articuladas sí, pero hacia dónde, porque eso tampoco está resuelto o sea ese es como el problema secundario, el principal es que no hay un modelo formativo claro. Nuestras estudiantes tienen la suerte de que tienen

vinculación con el medio desde el primer año de la carrera. Eso está es una aporte, una oportunidad tremenda que tenemos. Nuestros estudiantes van a un centro de práctica, conocen realidades de un contexto de pobreza, de clase media, se vinculan con otros tipos de gentes, entonces eso está, ya... está la vinculación, que no la estén usando bien, es otro tema, pero hay vinculación con el medio, ya eh. Y te intentas reunir, intentas llamar a las exalumnas para tener una relación con el medio y resulta que nadie te apoya en términos económicos. Nosotras no logramos hacer la conexión entre los elementos de la pedagogía con esa realidad... eso es lo que cuesta”.

También cabe señalar lo planteado por otra profesora: “Estamos reproduciendo un modelo antagónico a lo que nos hemos propuesto. Las educadoras salen a las escuelas y trabajan también parceladas sólo en su nivel, no articulan con nadie y uno critica eso de la educación y en el fondo ¿dónde aprendieron ellas eso? ¡De su modelo!”.

- **Documentos y registros (Acuerdo de Acreditación N° 240):** El acuerdo de acreditación evidencia que existe una debilidad en términos de escasez de instancias vinculación con medio externo con el propósito de: recoger información de este, para el desarrollo de la práctica docente y como instancia de vinculación o extensión, para fortalecer el proceso formativo...“es necesario incrementar instancias que permitan recoger información del medio externo para fortalecer el proceso formativo. Las instancias de vinculación con educadoras guías y empleadores, para disponer de información sobre requerimientos del medio y del desempeño de estudiantes en práctica y egresadas y fortalecer los procesos de supervisión de las mismas”.

1.5.2 Análisis de datos cuantitativos

1.5.2.1 Cuestionario estrategias metodológicas aplicado a estudiantes

Para el análisis se eligió una pregunta representativa por cada dimensión del modelo de juicio de experto. Para analizar el cuestionario se apoyó en un histograma y un análisis de estadística descriptiva de la muestra, dado que esta es de tipo ordinal se usó la moda.

- a- Dimensión Estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias: ¿Las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad favorecen mi compromiso con el aprendizaje profesional? (Pregunta 1).

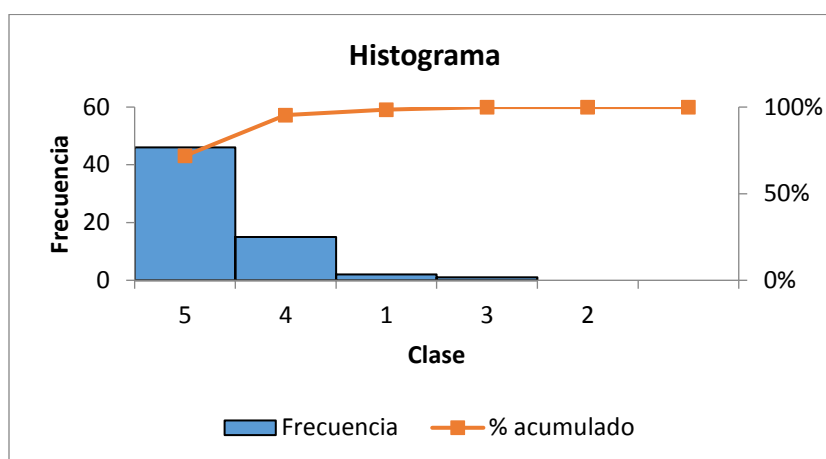


Gráfico 1: Las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad favorecen el compromiso con el aprendizaje profesional. Moda 5, n=64.

El 95% de las estudiantes están muy de acuerdo y de acuerdo de que las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad favorecen a su compromiso con el aprendizaje profesional

- b- Dimensión coherencia entre estrategias metodológicas y las estrategias evaluativas ¿Las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad promueven la evaluación memorística? (pregunta 10)

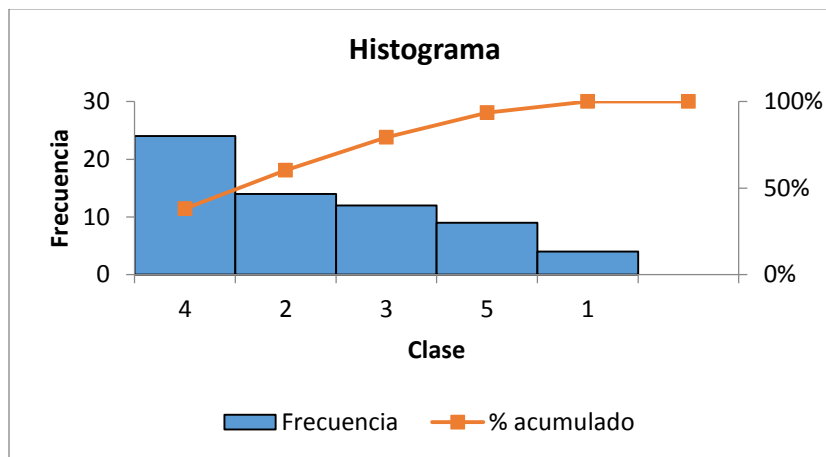


Gráfico 2: Las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad promueven la evaluación memorística. Moda=4, n=63.

El 41% de las estudiantes están de acuerdo o le es indiferente respecto a que las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad promueven la evaluación memorística y un 38% está en desacuerdo.

Dimensión coherencia entre estrategias metodológicas y política institucional: ¿Las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad son coherentes con la misión de la universidad? (Pregunta 21).

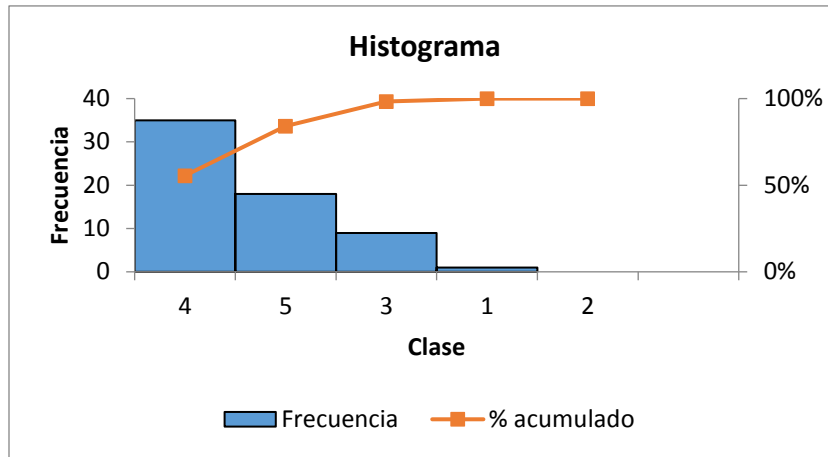


Gráfico 3: Las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad son coherentes con la misión de la universidad. Moda=4; n=63.

El 84 % de los estudiantes están de acuerdo y muy de acuerdo respecto a que las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad son coherentes con la misión de la universidad.

c- Dimensión pertinencia entre estrategias metodológicas y entorno: ¿Las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad desarrollan mi compromiso social con el entorno? (pregunta 16)

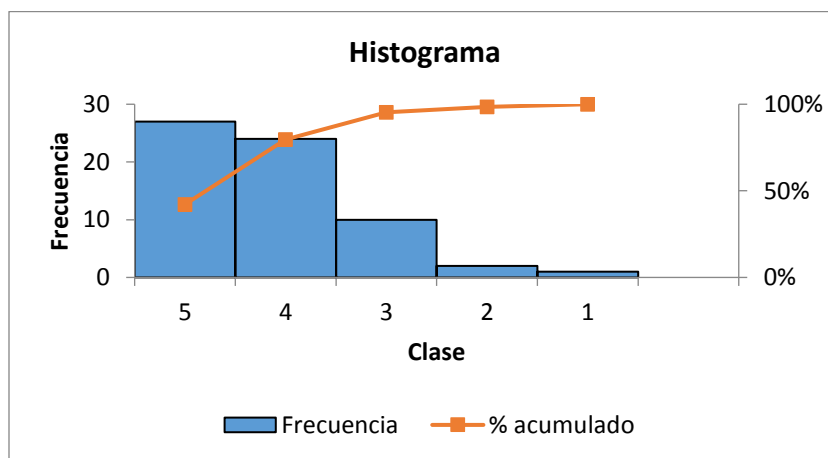


Gráfico 4: Las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad desarrollan mi compromiso social con el entorno. Moda=5; n=64.

El 80% de las estudiantes están muy de acuerdo y de acuerdo respecto a que las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad desarrollan su compromiso social con el entorno.

1.5.2.2 Cuestionario estrategias metodológicas aplicado a profesores

Para el análisis se eligió una pregunta representativa por cada dimensión del modelo de juicio de experto. Para analizar el cuestionario se apoyó en un histograma y un análisis de estadística descriptiva de la muestra, dado que esta es de tipo ordinal se usó la moda.

a- Dimensión Estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias: ¿Las estrategias metodológicas que utiliza en las asignaturas que imparte facilita el compromiso con el aprendizaje en los estudiantes? (pregunta 1).

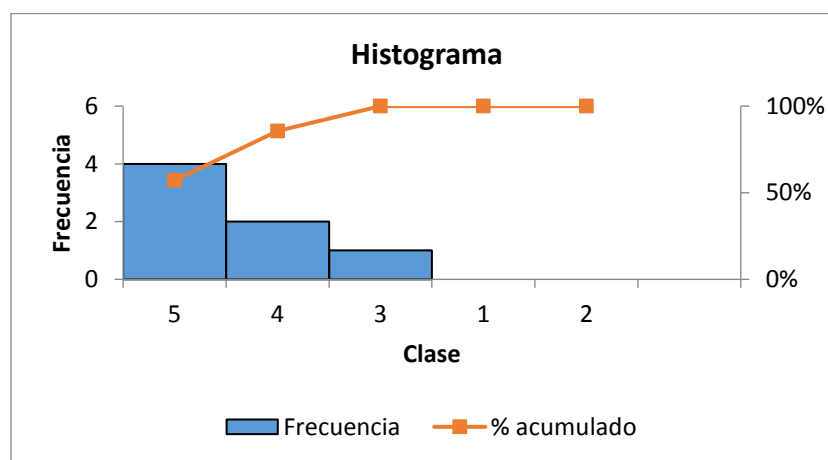


Gráfico 5: Las estrategias metodológicas que utiliza en las asignaturas que imparte facilita el compromiso con el aprendizaje en los estudiantes. Moda=5; n=7.

El 85% de las profesoras consultadas, está muy de acuerdo y de acuerdo respecto a que las estrategias metodológicas que imparte facilitan el compromiso con el aprendizaje en sus estudiantes

- b- Dimensión coherencia entre estrategias metodológicas y las estrategias evaluativas: ¿Las estrategias metodológicas que utiliza en la asignatura que imparte se evalúan de forma continua y formativa? (pregunta 3).

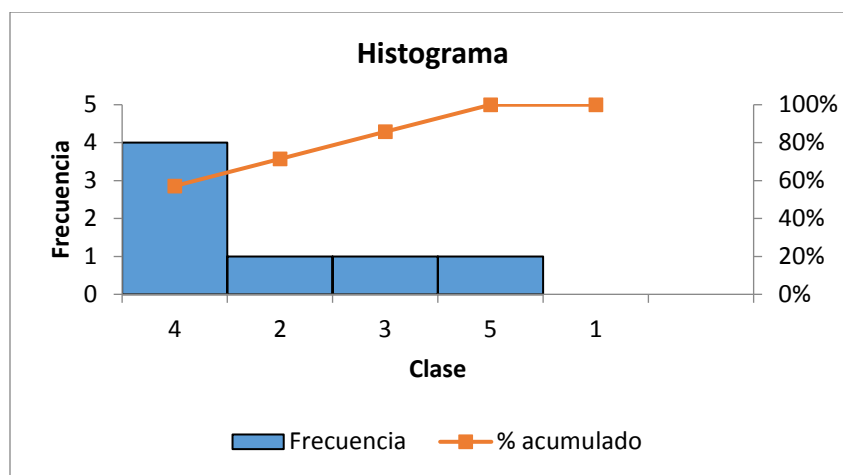


Gráfico 6: Las estrategias metodológicas que utiliza en la asignatura que imparte se evalúan de forma continua y formativa. Moda=4; n=7.

El 57% de los profesores consultados está de acuerdo respecto a que las estrategias metodológicas que utiliza en la asignatura que imparte se evalúan de forma continua y formativa

- c- Dimensión capacitación docente en estrategias metodológicas: ¿La capacitación docente en estrategias metodológicas favorece la entrega de contenidos de forma activa que desarrollen competencias? (pregunta 17).

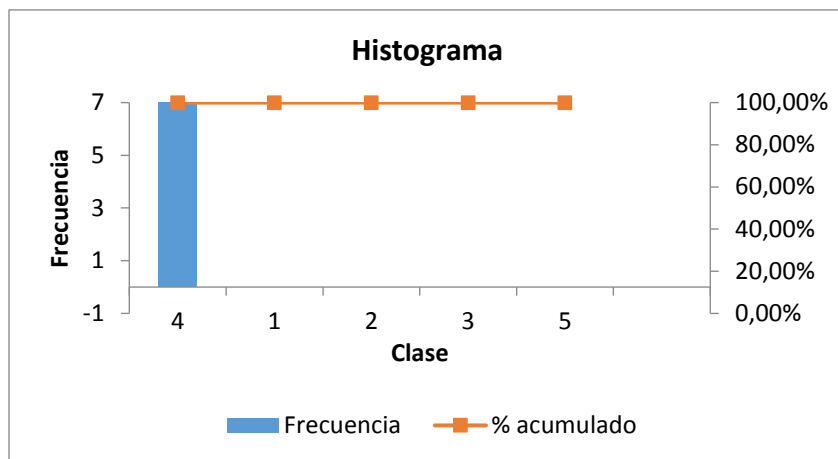


Gráfico 7: La capacitación docente en estrategias metodológicas favorece la entrega de contenidos de forma activa que desarrollen competencias. Moda=4; n=7

El 100% de las profesoras consultadas está de acuerdo respecto a que la capacitación docente en estrategias metodológicas favorece la entrega de contenidos de forma activa que desarrollen competencias.

d- Dimensión Coherencia entre estrategias metodológicas y Política Institucional: ¿Las estrategias metodológicas facilitan el conocimiento de los principios que sustentan al Modelo Educativo de la UCSC? (Pregunta 24)

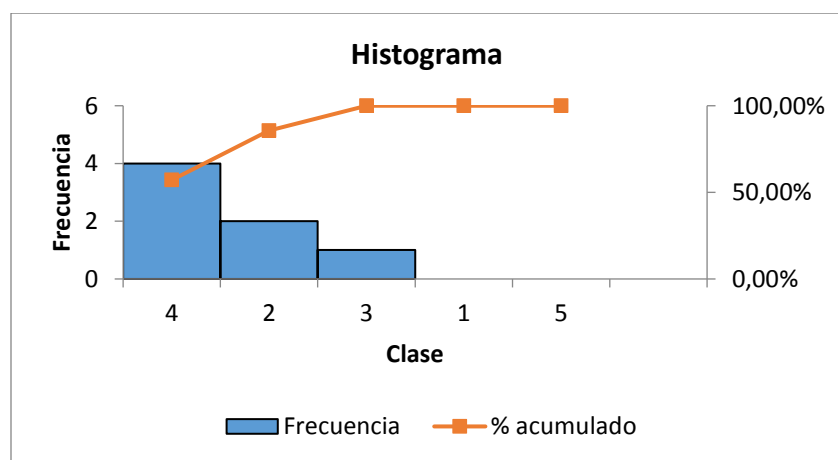


Gráfico 8: Las estrategias metodológicas facilitan el conocimiento de los principios que sustentan al Modelo Educativo de la UCSC. Moda=4; n=7.

Como muestra el gráfico, el 57% de las profesoras está de acuerdo respecto a que las estrategias metodológicas facilitan el conocimiento de los principios que sustentan al Modelo Educativo de la UCSC y por otra parte, 2 de 7, es decir, casi un 30% está en desacuerdo.

e- Dimensión Pertinencia entre estrategias metodológicas y entorno: ¿Las estrategias metodológicas contribuyen a resolver una problemática real del entorno? (pregunta 30).

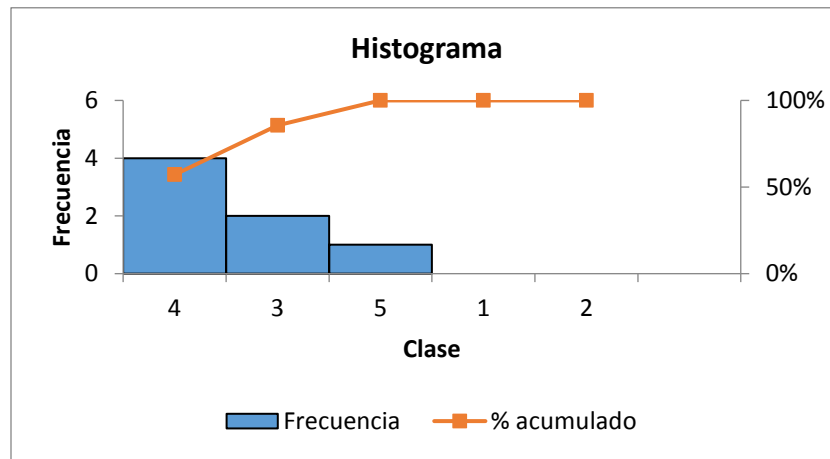


Gráfico 9: Las estrategias metodológicas contribuyen a resolver una problemática real del entorno. Moda=4; n=7.

Cómo muestra el gráfico, un 57% de las profesoras está de acuerdo respecto a que las estrategias metodológicas contribuyen a resolver una problemática real del entorno.

1.5.2.3 Análisis datos cuantitativos de programas de actividades curriculares.

Este análisis se realizó sobre siete Programas de Actividades Curriculares del Área de Formación Disciplinar de la Especialidad de Educación de Párvulos. Según el Procedimiento de Renovación Curricular en la UCSC, Guía 4 (2009), el Programa de Actividad Curricular constituye el documento formal que declara la finalidad y los medios (elementos curriculares) para el aprendizaje necesarios para brindar a los estudiantes la oportunidad de vivenciar y experimentar comportamientos, asociados al desarrollo de las competencias. El formato de este documento propuesto por la Dirección de Docencia de la UCSC, contiene los siguientes elementos, en comparación con la información contenida en la Programa de Actividad Curricular Informado por la Carrera de Educación de Párvulos

Tabla 4.

Comparación de los formatos de actividad curricular. Formato propuesto por la DD y el que está en uso en la carrera

Formato Propuesto DD UCSC	Formato Usado Carrera
I. Identificación de la Actividad Curricular	I. Identificación de la Actividad Curricular
II Finalidad.	II. Descripción de la Actividad Curricular
1. Competencias genéricas	
2. Competencias específicas	
3. Resultados de Aprendizaje	
4. Contenidos	III Competencias
III- Medios para el aprendizaje	
1. Metodología de enseñanza aprendizaje	
2. Sistema de evaluación	
3. Recursos para el aprendizaje	IV Resultados de aprendizaje
	V Contenidos
	VI.- Medios y Evaluación para el Aprendizaje
	VII.- Requisito de asistencia
	VIII.- Recursos para el Aprendizaje

Fuente: Elaboración propia a partir de Programas de Actividades Curriculares del Área de Formación Disciplinar de la Especialidad de Educación de Párvulos y el Procedimiento de Renovación Curricular en la UCSC, Guía 4 (2009).

Según la entrevista realizada a la Jefa de Carrera, a continuación se detalla las actividades curriculares del área de formación disciplinar de la especialidad más importante para el proceso formativo de las estudiantes de Educación de Párvulos.

Tabla 5 .
Detalle de actividades curriculares del área de formación disciplinar

Nombre actividad curricular	Código	Horas Docencia	Créditos SCT
		Directa /Indirecta	
Introducción a la Educación Parvularia	ED1125C	4/6	6
Curriculum de la Educación Parvularia: Primer Ciclo	ED1129C	4/8	7
Curriculum de la Educación Parvularia: Segundo Ciclo	ED1132C	4/6	7
Práctica Pedagógica I	ED1130C	2/5	4
Práctica Pedagógica II	ED1131C	2/5	4
Práctica Pedagógica III	ED1140C	2/5	4
Estilos de Vida Saludable	ED1127C	4/6	6
		Total Créditos	38

Fuente: Elaboración propia, a partir de los Programas de Actividades Curriculares del Área de Formación Disciplinar de la Especialidad de Educación de Párvulos.

Según el problema identificado: “La línea de formación disciplinar de la especialidad se caracteriza por estrategias de enseñanza tradicional en la carrera de Educación de Párvulos de la UCSC”. El énfasis del diagnóstico estuvo en función de las estrategias metodológicas, como medio para lograr los aprendizajes, declarados en cada uno de los Programas de Actividades Curriculares.

Al hacer una primera aproximación de las estrategias metodológicas declaradas en cada actividad curricular, se observa una gama muy heterogénea, diversa y no estandarizada, tanto de modalidades como métodos pedagógicos.

La siguiente tabla muestra las actividades curriculares seleccionadas y la diversidad de estrategias metodológicas declaradas en cada uno de los resultados de aprendizaje declarado.

Tabla 6.

Actividades curriculares seleccionadas y la diversidad de estrategias metodológicas

	Intr Ed. Parv.	Curric Ed. Parv: 1°	Curric Ed. Parv: 2°	Prác Ped I	Prác Ped II	Prác Ped III	Est de Vid. Salud
Resultado Aprendizaje 1	Clase expositiva interactiva. Lecturas individuales y socialización. Visita a centros educativos del nivel. Participación en debates	Lecturas individuales. Análisis documental. Clase expositiva con apoyo audiovisual	Clase expositiva Lectura individual Análisis de situaciones educativas Debates	Clases Teóricas. Visitas a diversos centros de práctica externos. Estudio y trabajo individual. Lecturas individuales. Reflexión sobre la práctica	Visitas a los centros educativos. Talleres. Análisis de texto. Trabajo en equipo		Trabajos grupales de investigación. Participación en mesa redonda en base a la lectura de textos. Trabajos de investigación . Confección de material audiovisual para promover temas saludables . Aplicación de
Resultado Aprendizaje 2	Clase expositiva interactiva. Revisión bibliográfica Debates	Investigación Bibliográfica Exposición de temas y debates	Clase expositiva. Investigación bibliográfica. Presentación de temas y debates. Lectura individual	Clases Teóricas. Prácticas en terreno. Reflexión sobre la práctica	Visitas a los centros educativos. Trabajo individual	- Talleres -Conversaciones dirigidas -Análisis de videos -Elaboración de informes escritos y orales. -Análisis de texto -Trabajo en equipo	Discusión en base a videos. Estudios de casos. Participación en foros de discusión sobre el tema. Confección de mapas conceptuales y organigramas gráficos. Diseño de proyectos para favorecer estilos de vida saludable
Resultado Aprendizaje 3	Investigación bibliográfica, Elaboración de síntesis	Lecturas individuales Exposición de temas y debate Analizar y elaborar planificaciones	Clase expositiva Análisis documental (planificaciones semestrales) Selección de instrumentos para recoger información	Clases teóricas. Resolución de problemas. Estudio de casos. Trabajo en grupo. Reflexión sobre la práctica	Visitas a los centros educativos. Trabajo en equipo. Análisis de videos	-Análisis comparativo -Reflexión sobre la práctica. -Visitas a los centros educativos	
Resultado Aprendizaje 4	Elaboración de un cronograma de trabajo autónomo		Clase expositiva Análisis de planificaciones Diseño de planificaciones sectoriales		Trabajo en equipo. Análisis comparativos		
Resultado Aprendizaje 5			Búsqueda de información en distintas fuentes Redacción de informes respetando normativas académicas establecida				

declaradas para cada uno de sus resultados de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los Programas de Actividades Curriculares del Área de Formación Disciplinar de la Especialidad de Educación de Párvulos.

La siguiente tabla muestra el resumen del peso en términos de crédito que aporta cada estrategia metodológica para cada actividad curricular seleccionada

Tabla 7.
Resumen de créditos y aporte de cada estrategia metodológica para cada actividad curricular seleccionada.

Actividad Curricular	Mét. Expos/Lecc Magistral		Resol Ejer y Probl		Total general	
	Crédito	%	Crédito	%	Crédito	%
Curric Ed. Parv: 1°	4.20	11%	2.80	7%	7.00	18%
Curric Ed. Parv: 2°	3.15	8%	3.85	10%	7.00	18%
Est de Vid. Salud	2.40	6%	3.60	9%	6.00	16%
Intr Ed. Parv.	3.90	10%	2.10	6%	6.00	16%
Prác Ped I	4.00	11%		0%	4.00	11%
Prác Ped II	1.00	3%	3.00	8%	4.00	11%
Prác Ped III		0%	4.00	11%	4.00	11%
Total general	18.65	49%	19.35	51%	38.00	100%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los Programas de Actividades Curriculares del Área de Formación Disciplinar de la Especialidad de Educación de Párvulos.

En las actividades curriculares seleccionadas, el total del trabajo académico de los estudiantes se desarrolla con sólo dos estrategias metodológicas, prácticamente no hay mayor diversificación en la oferta metodológica para lograr los resultados de aprendizaje esperados, esto con los riesgos asociados, con las ventajas y desventajas de cada estrategia metodológica; más aún cuando los principales problemas detectados están en relación con las practica metodológicas:

- Es necesario incrementar instancias que permitan recoger información del medio externo para fortalecer el proceso formativo,
- Fortalecer el uso de metodologías que contribuyan al fomento de la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes;

- Las instancias de vinculación con educadoras guías y empleadores, para disponer de información sobre requerimientos del medio y del desempeño de estudiantes en práctica y egresadas y fortalecer los procesos de supervisión de las mismas.
- Optimizar los espacios y recursos para facilitar el trabajo académico de los estudiantes.

En resumen podemos concluir que:

- Las estrategias metodológicas declaradas en las siete actividades curriculares analizadas, que representan en total 38 créditos, el uso de métodos expositivos o lección magistral representan el 49% y el uso de métodos de Resolución de Ejercicios y Problemas 51%.
- Lo anterior estaría en coherencia con lo declarado por la Comisión de Acreditación quienes manifiestan necesario fortalecer el uso de metodologías que contribuyan al fomento de la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes, lo que se evidencia deficitario y se espera contribuir mediante aprendizaje servicio.

1.5.3 Análisis de proyecto curricular de la carrera

Adicionalmente, se realizó un análisis documental cualitativo en términos de juicio evaluativo al Proyecto Curricular de la Carrera. El objeto de este análisis fue emitir un juicio evaluativo en base a la evidencia recogida en este documento y en una entrevista específica a la informante clave (Jefa de Carrera) para este fin. Se indicó dirección del juicio evaluativo (favorable/desfavorable) y su intensidad (sobresaliente/deficiente). De este modo, se favorece la triangulación y validez de la información obtenida. Para esto se utilizó una pauta de evaluación, con cinco dimensiones seleccionadas (a partir de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile, 2015) y sus correspondientes descriptores (preguntas). Estas dimensiones fueron: propósitos, estructura curricular, recursos humanos, efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje y resultado del proceso de formación.

Debido a la importancia de este documento, que delinea la misión y propósitos de la carrera de Educación de Párvulos de la UCSC; donde se establece que necesidades formativas satisface, a quien va orientado y como se logra; se estimó necesario abordar de forma integral el análisis cualitativo documental de este documento. Para analizar este, se generó un análisis documental, más allá de la categorización de las causas de la presentación del problema motivo de esta intervención, en este caso se usaron descriptores escogidos propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), los descriptores fueron: a- propósitos de la carrera, b- estructura curricular, c- recursos humanos, d- efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje y e- resultados del proceso de formación. Con esta evidencia documental y la evidencia de entrevista a la Jefa de Carrera como informante clave, se emitieron juicios evaluativos que permitieron la triangulación y validez de la información del análisis de este documento. Como descriptor se ocuparon preguntas referidas a cada dimensión. El juicio evaluativo consideró una dirección favorable o desfavorable y un grado de intensidad.

i. Dimensión propósitos.

- a- ¿La misión, propósitos y/u objetivos de la carrera enuncian de manera clara y concisa y son conocidos por la comunidad?:**

Juicio Evaluativo: A juicio del evaluador y tomando en cuenta, tanto la evidencia documental, como la del informante clave, se puede valorar favorablemente el descriptor, pero no más que en grado de regular, ya que este –el descriptor propósito- está descompuesto en tres partes o niveles jerárquicos: misión, propósitos y/u objetivos, que deben tener la cualidad de ser enunciados de forma clara. En este caso no se observa las etapas o gradualidad jerárquica de este descriptor, es decir, se evidencian sólo los objetivos, -por definición- más operativos y de menor alcance que el propósito y la misión declarada propiamente tal.

- b- ¿Se define con claridad las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que configuran el perfil de egreso esperado para sus estudiantes?**

Juicio Evaluativo: En términos evaluativos y considerando la evidencia documental, como la del informante clave, se puede valorar favorablemente el descriptor, en este caso en calidad de satisfactorio, ya que este, -el descriptor- en términos de definición de competencias se observa con claridad, pero no de forma explícita sus componentes: conocimientos, habilidades y actitudes, los que se deben inferir o deducir de lo declarado documentalmente.

- c- En la construcción del perfil de egreso, ¿Se consideró el estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar?**

Juicio Evaluativo: A juicio del evaluador, y tomando en cuenta, la inexistencia de evidencia documental, y sólo la del informante clave, se evalúa desfavorablemente el descriptor en grado de inicial, porque se considera que dado el modelo declarado

por competencias que incorpora los componentes de conocimiento, habilidades y actitudes, se observa que al menos un tercio de las competencias -en este caso conocimientos-, no es evidenciado o fundamentado documentalmente, cual es la fuente científicas, disciplinar o tecnológica que subyacen en la formación que se quiere entregar, lo que en este caso, para este descriptor, documentalmente no se observa.

d- ¿En la metodología utilizada para el levantamiento del perfil, se consideró la consulta al medio profesional, egresados, académicos, etc.?

Juicio Evaluativo: Al igual que el descriptor anterior y tomando en cuenta, la inexistencia de evidencia documental, y sólo la del informante clave, se evalúa desfavorablemente el descriptor, en grado de inicial. Se considera que dada la naturaleza del modelo formativo, por competencias; estas (las competencias) se evidencian eminentemente por la acción, y en este caso las que son valoradas por los empleadores, y no están o no aparecen declaradas. Esto impide conocer de parte de una de las fuentes principales, -el empleador- cuáles son esas acciones que él valora en el ámbito del trabajo y por tanto, impiden valorar o reconocer un sello diferenciador a la profesión que aporta un egresado de la carrera de educación de párvulo de la UCSC.

e- ¿Existen mecanismos que permiten la evaluación periódica del logro del perfil de egreso?

Juicio Evaluativo: Tomando en cuenta, la evidencia documental como la evidencia del informante clave, se valora favorablemente el descriptor, en este caso en calidad o grado de satisfactorio. Se declara un monitoreo, pero no precisa el mecanismo. Además, no hace mención suficiente al proceso de enseñanza- aprendizaje, a partir de la evaluación, sino que se enfoca más bien a las Competencias funcionales. Se observa un énfasis hacia la formación auténtica más que formativa.

ii. Dimensión estructura curricular

- a. El plan de estudios de la carrera (y los programas de estudio preferentemente), ¿integra actividades teóricas y prácticas que garanticen la experiencia de los alumnos en labores de terreno?**

Juicio Evaluativo: Tomando en cuenta, la evidencia documental como la evidencia del informante clave se valora favorablemente el descriptor, en este caso en calidad de satisfactorio. No hace mención suficiente al propósito dentro del proceso enseñanza- aprendizaje de estas actividades en terreno. No se logra ver, bajo que estrategias metodológicas de aprendizaje (como las activas), se realizan para lograr una determinada competencia.

- b. Para el proceso de titulación, ¿los estudiantes desarrollan una actividad en la que demuestran su capacidad para integrar la formación disciplinaria y profesional recibida, a través de: el desarrollo de tesis o proyectos profesionales refrendados con documentos evaluables y/o la realización de una práctica supervisada y evaluada, de acuerdo a los objetivos definidos en el plan de estudios?**

Juicio Evaluativo: Tomando en cuenta, la evidencia documental como la evidencia del informante clave se valora favorablemente el descriptor, en este caso en grado de satisfactorio, ya que no hace mención suficiente al Proceso de enseñanza- aprendizaje sino que se enfoca más bien a las Competencias funcionales. Se observa un énfasis hacia la formación autentica, funcional, más que formativa.

- c. ¿Existen mecanismos para evaluar periódicamente el plan de estudios? ¿Quienes participan de dicha evaluación?**

Juicio Evaluativo: En términos evaluativos y considerando la evidencia documental, como la evidencia del informante clave se valora favorablemente el descriptor, en este caso en calidad o grado de regular, no existe documentalmente evidencia clara y precisa, respecto al mecanismo y cuando se consultó al informante clave, la evidencia fue muy disímil a lo expresado en el documento

iii. Dimensión recursos humanos

- a. **¿La carrera dispone de docentes idóneos, en número suficiente y con la dedicación necesaria, para cumplir sus funciones y objetivos en las distintas áreas de su quehacer?**

Juicio Evaluativo: A juicio del evaluador, y tomando en cuenta, la evidencia documental como la evidencia del informante clave se valora favorablemente el descriptor, en este caso en grado de muy bueno. No obstante, documentalmente la información que se tiene aparece en anexo y no está citado en el cuerpo del documento principal. Se debería precisar cuáles son los docentes que son de planta de la carrera.

- b. **¿La carrera cuenta con un sistema de perfeccionamiento docente que permita la actualización de sus académicos tanto en los aspectos pedagógicos como en los propiamente disciplinarios y profesionales?**

Juicio Evaluativo: En términos evaluativos, y tomando en cuenta, la inexistencia de evidencia documental como la evidencia del informante clave, se valora desfavorablemente el descriptor, en este caso en grado de incipiente. El sistema de perfeccionamiento es sólo intencional, no determinante y se realiza al amparo del sistema de formación general de la universidad, no de la carrera.

- c. **¿Se cuenta con mecanismos que permitan la evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes?**

Juicio Evaluativo: A juicio del evaluador, y tomando en cuenta la evidencia documental como la evidencia del informante clave, se valora favorablemente el descriptor, en este caso en grado de satisfactorio. Se cuenta con mecanismos que permiten la evaluación del desempeño docente por parte de los estudiantes en términos más bien institucionales. Se deberían incluir incentivos para los mismos docentes y estudiantes en la participación dentro de la carrera y establecer mecanismos de retroalimentación.

iv. **Dimensión de efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje**

- a. **¿El plan de estudios cuenta con normas claras relativas a los requisitos de graduación y titulación de sus estudiantes?**

Juicio Evaluativo: En términos evaluativos y considerando la evidencia documental como la evidencia del informante clave, se valora favorablemente el descriptor, en este caso en grado de muy bueno. El plan de estudios cuenta con normas claras relativas a los requisitos de graduación y titulación de sus estudiantes.

- b. **¿La carrera demuestra que los mecanismos de evaluación aplicados a los estudiantes permiten comprobar el logro de los objetivos definidos, incluyendo aprendizaje cognitivo, procedimental y actitudinal?**

Juicio Evaluativo: En términos evaluativos y considerando la evidencia documental, como la evidencia del informante clave, se valora desfavorablemente el descriptor, en este caso en grado de regular. Como muestra la evidencia, existe una vaguedad en los mecanismos de evaluación aplicados a los estudiantes que permiten comprobar el logro de los objetivos definidos, incluyendo aprendizaje cognitivo,

procedimental y actitudinal. Según el modelo por competencias la evaluación es inherente al proceso formativo y por esto, este descriptor se considera crítico. Tampoco se evidencian mecanismos remediales, ni de retroalimentación.

- c. **¿La carrera desarrolla mecanismos de orientación académica o tutoría de los alumnos, a fin de monitorear rigurosamente su desempeño académico a lo largo de la carrera, y aplicar las acciones o medidas que sean necesarias?**

Juicio Evaluativo: En términos evaluativos y considerando la evidencia documental, como la inexistencia de evidencia del informante clave, se valora desfavorablemente el descriptor, en este caso en grado de incipiente. Se debería considerar instancias de retroalimentación y situaciones remediales

- v. **Resultados del proceso de formación.**

- a. **¿Se desarrollan procesos de seguimiento de egresados que le permitan conocer la forma en que se desempeñan y otros antecedentes?**

Juicio Evaluativo: A juicio del evaluador, y tomando en cuenta la inexistencia de evidencia documental como la evidencia del informante clave, se valora desfavorablemente el descriptor, en este caso en grado de incipiente. Se debería considerar instancias propias de la carrera.

- b. **¿Existe seguimiento de las tasas de retención, deserción aprobación etc.? ¿Qué tan eficientes son dichos indicadores?**

Juicio Evaluativo: Tomando en cuenta como la evidencia del informante clave y la inexistencia de evidencia documental, se valora desfavorablemente el descriptor, en este caso en grado de inicial, ya que no se conoce el uso en términos de retroalimentación o remediales de esta información.

- c. **¿Se establecen vínculos con empleadores y eventuales fuentes laborales de la profesión?**

Juicio Evaluativo: En términos evaluativos y considerando la evidencia documental, se valora desfavorablemente el descriptor, en este caso en grado de inicial, porque no se evidencia sistematización al respecto.

1.5.3.1 Triangulación diagnóstica

La Triangulación constituye una de las técnicas más empleadas para el procesamiento de los datos en las investigaciones cualitativas, por cuanto contribuye a elevar la objetividad del análisis de los datos y a ganar una relativa mayor credibilidad de los hechos. Para esto se utilizaron las diferentes fuentes y métodos de recolección de datos. Esto se obtuvo de la transcripción de información de Anexo I, II, III y IV, para cada categoría de las causas determinada. Como resultado de la triangulación podemos afirmar que:

- No existe una conceptualización de estrategias metodológica aplicadas en el aula. Se puede llamar indistintamente estrategia metodológica activa, al uso de video, salidas a terreno y debates en el aula, así como al estudio de casos o resolución de problemas. Por tanto, se observa una confusión entre modalidades (procesos de enseñanza aprendizaje en un entorno práctico (talleres) y/o teórico (clases teóricas) con las estrategias metodológicas –concepto de mayor amplitud- que pueden incluir tanto modalidades teóricas como prácticas. Por tanto, si se desconocen difícilmente podrán aprovechar la finalidad que persigue cada estrategia.
- Se observó una desarticulación metodológica entre las distintas actividades curriculares, que promueve la improvisación y el uso de prueba, ensayo y error en las prácticas metodológicas en el aula. No existen mayores instancias de comunicación entre los distintos departamentos de la Facultad. Esto afectaría el proceso formativo y el futuro desempeño profesional: “Estamos reproduciendo un modelo antagónico a lo que nos hemos propuesto. Las educadoras salen a las escuelas y trabajan también parceladas sólo en su nivel, no articulan con nadie y uno critica eso de la educación y en el fondo ¿dónde aprendieron ellas eso? ¡De su modelo!”.
- Por lo anterior se observa necesario buscar formas de alineamiento metodológico.

- Respecto a la evaluación de la práctica docente (estrategias metodológicas), prácticamente la mitad de los créditos de cursos de especialidad se evalúan con clases expositivas.
- No hay un acabado conocimiento del modelo formativo declarado por la UCSC.
- Se evidencia la necesidad de estandarizar un lenguaje y definición común de cuáles y qué son las estrategias metodológicas.
- No se observa hacer la conexión entre los elementos de la pedagogía con la realidad social, profesional del medio.
- Se observa que existe la concepción evaluativa por competencias, pero no en la práctica pedagógica.

CAPÍTULO II PLAN DE INTERVENCIÓN

2.1 JUSTIFICACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

Considerando los resultados del diagnóstico expuesto en el capítulo anterior, específicamente los siete docentes de especialidad de la carrera de Educación de Párvulos, más la jefa de carrera, sus estudiantes (n=64) de cuatro actividades curriculares, el análisis de las siete actividades curriculares de la especialidad, la recogida de datos cualitativos y cuantitativos; y el breve espacio de tiempo para desarrollar la intervención, se determinó reducir que la misma se realizara en la actividad curricular Estilos de Vida Saludable, impartidos por la docente a cargo. Para efectos de medir un cambio, se analizó también como situación *ex ante* a la actividad curricular de Salud y Nutrición. No obstante, el problema en cuestión se mantiene invariable.

Asimismo, la situación problemática que justifica este plan de intervención, -que emanó del árbol de problema- fue: “La línea de formación en la especialidad de la carrera de Educación de Párvulos de la UCSC se caracteriza por estrategias de enseñanza-aprendizaje tradicional, dificultando con esto al logro del perfil de egreso declarado por la carrera”. Una vez analizadas las posibles variables que provocan el problema, se observó que existen diversas causas, que en términos de categorías, son: i- de gestión docente, ii- de coherencia entre el modelo formativo y las estrategias metodológicas implementadas, y iii- de articulación y diseño curricular. En consecuencia, se precisa necesario fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera de Educación de Párvulos de la UCSC, con foco en la articulación teoría-práctica, mediante la implementación de estrategias metodológicas *ad hoc*, en la línea de formación de especialidad, para contribuir al perfil de egreso declarado. Evidentemente, esto no sólo se logra al implementar una estrategia metodológica en particular, pero se espera contribuir con aprendizaje servicio.

Además, en el último proceso de acreditación (Acuerdo de Acreditación N° 240, 23/05/2014), la agencia Acreditadora de Chile planteó que aún persisten problemas que son

necesarios de enmendar, para lograr un estado de calidad óptimo y en parte explican el problema enunciado⁴.

Al considerar las orientaciones de los Documentos Rectores de la Política Institucional de la UCSC, donde se plantea que:

- El Proyecto Educativo Institucional⁵: Releva la característica esencial de la UCSC en términos de que se esfuerza al servicio del pueblo de Dios y de la familia humana. Además se plantea que la enseñanza es abordada desde una perspectiva para que los educandos sean competentes y se desempeñen al servicio de la sociedad y la Iglesia.

- El Modelo Educativo UCSC⁶: Establece los siguientes elementos:
 - i. El Perfil del Docente, que se distingue, por su servicio a la sociedad a través de la investigación, la docencia y la vinculación.
 - ii. El Perfil del Egresado que se distingue por una vocación de servicio en favor del progreso de la sociedad y del bien común.
 - iii. El Principio de Formación que releva el diálogo interdisciplinar y para lograrlo se propicia la implementación de metodologías que propician este diálogo como es aprendizaje servicio, A+S.
 - iv. Competencias genéricas Compromiso e Innovación Social definida como: Contribuir responsablemente –desde el ámbito de su formación- a satisfacer necesidades sociales mediante iniciativas y propuestas innovadoras, respetuosas con el medio ambiente, con el ser humano y su dignidad trascendente. Esta

⁴Los problemas necesarios de fortalecer son: i- es necesario incrementar instancias que permitan recoger información del medio externo para fortalecer el proceso formativo, ii- fortalecer el uso de metodologías que contribuyan al fomento de la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes, iii- las instancias de vinculación con educadoras guías y empleadores, para disponer de información sobre requerimientos del medio y del desempeño de estudiantes en práctica y egresadas y fortalecer los procesos de supervisión de las mismas.

⁵ Decreto de Rectoría N° 61/2003 aprobó el PEI y el Decreto de rectoría N° 73/2015 aprobó sus actualizaciones.

⁶ Decreto de Rectoría N° 48/2016 y Decreto de Rectoría N° 74/2015 del 7 de mayo de 2015, este reemplaza al Marco Curricular y al Modelo Formativo. Vigente para carreras que comiencen el proceso de rediseño curricular con fecha inmediatamente posterior a su promulgación.

competencia, para los planes de estudio técnico, licenciatura no conducente a título, formación profesional sin licenciatura y formación profesional con licenciatura; se establece, que para su implementación en el plan de estudio, específicamente en el Nivel de Dominio 2, se logra a través de la implementación de la metodología A+S (aprendizaje servicio) u otra pertinente en una actividad curricular del curriculum mínimo

- El Modelo Formativo: Vigente para todas las carreras que estén en proceso de renovación curricular antes de la fecha de promulgación del Modelo Educativo. En el 4º eje, de Integración de la Actividad Académica con la Sociedad, se explicita y contempla la metodología de Aprendizaje Servicio como actividad que propicia esta vinculación.
- El Plan de Desarrollo Estratégico 2012-2016: Plantea en su tercera línea estratégica que: la Universidad es un Centro destacado al servicio de la región y actor relevante en el desarrollo de la sociedad.

Además, en el año 2014 se sanciona formalmente en la Dirección de Docencia de la UCSC, la creación de la Unidad de Aprendizaje Servicio (A+S), que dentro de sus objetivos es concebir, diseñar, implementar y operar el Modelo de Aprendizaje Servicio de la UCSC (Dirección de Docencia Unidad A+S, 2015). Este Modelo define la metodología de A+S como la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículum académico, donde los estudiantes utilizan los contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad⁷.

Además, de acuerdo a lo planteado en el acápite de los Antecedentes Bibliográficos y Contextuales del Diagnóstico, se planteó que la estrategia metodológica de A+S presenta altas ventajas, dada su doble intencionalidad pedagógica y social; y que impacta

⁷ Furco, A. y S, Billig, (2002) Service learning: the essence of pedagogy. Connecticut, IAP

favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes (Tapia, 2002 y 2009; Furco y Billing, 2002; Mendia, 2009; Puig y Palos, 2006; UCA, 2011; Barrios *et al*, 2012, Jouannet *et al* 2013, Martínez *et al.*, 2010, entre otros).

Específicamente, en el ámbito de la formación universitaria, Tapia (2006) plantea que Aprendizaje Servicio constituye quizás uno de los ámbitos más propicios y naturales para el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio de alto impacto en la comunidad. Plantea además, que el concepto mismo de “aprendizaje-servicio” nació en las instituciones de Educación Superior norteamericanas en los años 60, y la cantidad y variedad de la bibliografía al respecto, así como la multiplicidad de centros académicos y organizaciones dedicadas específicamente al aprendizaje-servicio en la Educación Superior es amplio. Así mismo, Barrios Araya, Rubio Acuña, Gutiérrez Núñez, y Sepúlveda Vería (2012), concluyen que la incorporación de la metodología aprendizaje-servicio en la formación de pregrado en la educación superior tiene impacto, debido a que otorga beneficios derivados de las actividades de reflexión, tanto académicos (habilidades de pensamiento complejo y solución de problemas, enlaces con contenidos diversos), como de desarrollo personal (clarificación de valores, autoconocimiento) y curricular (mejora del proyecto y mejora de las actividades de servicio). Además, García y Cotrina (2015), analizan el aporte de aprendizaje servicio en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético, plantean que más que un asunto pedagógicamente atractivo, y lo es porque nos ofrece vías para la introducción de la dimensión social y cívica de los aprendizajes también en la universidad, donde la tendencia imperante enfatiza la valoración de los programas formativos de las distintas titulaciones en términos de tasas de rendimiento, tasas de resultados, tasas de eficiencia; releva además que el que el Aprendizaje y Servicio más que una oportunidad empieza a ser una necesidad, que nos recuerda que otra educación y otro mundo son necesarios y posibles.

En términos de impacto en la calidad educativa; Tapia (2010) plantea que aprendizaje servicio contribuye en los siguientes aspectos relativos:

- Calificaciones y evaluaciones objetivas
- Inclusión y retención escolar
- El aprendizaje
- El desarrollo de competencias para la inserción en el mundo del trabajo
- Formación ética
- Capacidad de resiliencia
- Formación para la ciudadanía.

Por tanto, y en mérito de lo anteriormente expuesto, se ha optado por intervenir el problema anteriormente planteado, mediante la estrategia metodológica de A+S, la que se implementará en el contexto del desarrollo de asignaturas de formación de la especialidad, lo que se estima es una innovación y fortalecimiento para el proceso de enseñanza aprendizaje, como también del Modelo antes señalado, porque superaría en la práctica, el mínimo que exige este, es decir, una actividad curricular por cohorte que implemente esta metodología.

2.2 OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

2.2.1 Objetivo general

Fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes la carrera de Educación de Párvulos de la UCSC, con foco en la articulación teoría-práctica, mediante la implementación de la estrategia metodológica de aprendizaje servicio en la línea de formación de especialidad, para contribuir al logro del perfil de egreso declarado por la carrera.

2.2.2 Objetivos específicos

1. Potenciar procesos de enseñanza, a través de la articulación teórico-práctica mediante un perfeccionamiento a nivel de la actividad de Estilos de Vida Saldable con la metodología de aprendizaje servicio.
2. Implementar la estrategia metodológica de A+S en la actividad curricular Estilos de Vida Saludable de la línea de formación de especialidad, según el Modelo A+S de la UCSC.
3. Evaluar el impacto de la innovación metodológica – aprendizaje y servicio- sobre la articulación entre la teoría y la práctica y además, sobre la percepción hacia el servicio.

2.3 MATRIZ DE MARCO LÓGICO

Objetivo específico 1: Potenciar procesos de enseñanza, a través de la articulación teórico-práctica mediante un perfeccionamiento a nivel de la actividad curricular de Estilos de Vida Saldable con la metodología de aprendizaje servicio				
Meta: 100% de los profesores conocen la metodología de A + S y están en condiciones de revisar sus asignaturas				
Actividades	Indicadores	Fuente de verificación	Responsable	Recursos
Diagnosticar la disposición de los profesores y estudiantes para estimular el servicio	Puntaje de disposición al servicio	Escala de percepción hacia el servicio	Interventor responsable del proyecto	S/R
Capacitar a los profesores de las asignaturas en la metodología de A+ S	Número de profesores capacitados	Lista de asistencia	Interventor responsable del proyecto	S/R
Acreditar a los profesores en A+ S al finalizar el desarrollo de la intervención	Certificado de acreditación	Informe final Encuesta de Satisfacción Syllabus con A+S	Interventor responsable del proyecto	S/R

Objetivo específico 2: Implementar la estrategia metodológica de A+S en la actividad curricular Estilos de Vida Saludable de la línea de formación de especialidad, según el Modelo A+S de la UCSC				
Meta:100% de los profesores implementan la metodología de A+ S en sus respectivas actividades curriculares (asignaturas)				
Actividades	Indicadores	Fuente de verificación	Responsable	Recursos
Evaluar la pertinencia de la asignatura respecto a la incorporación de A+S, mediante capacitación en A+S.	Elaboración de syllabus de la carrera y asistencia al curso	Syllabus de la actividad curricular y lista de asistencia.	Interventor responsable del proyecto. Profesora a cargo de curso	S/R
Vincular resultados de aprendizaje y necesidades del entorno	Número de aprendizajes vinculados al servicio	Listado de resultados de aprendizaje	Interventor responsable del proyecto. Profesora a cargo del curso	S/R
Definir el servicio a partir de resultados aprendizaje definidos	Necesidad a satisfacer	Informe de necesidad , la forma de satisfacerla y destinatarios	Interventor responsable del proyecto. Profesora a cargo curso	S/R
Constituir sociedad entre socio comunitario y docente de la asignatura	Número de compromiso de colaboración	Acta de acuerdo	Interventor responsable del proyecto. Profesora a cargo curso.	S/R

Objetivo específico 3 Evaluar el impacto de la innovación metodológica – aprendizaje y servicio- sobre la articulación entre la teoría y la práctica y además, sobre la actitud hacia el servicio				
Meta: 100% de los profesores y estudiantes evaluados en la actitud hacia el servicio y encuestados respecto de la satisfacción con la metodología A+S implementada en las asignaturas				
Actividades	Indicadores	Fuente de verificación	Responsable	Recursos
Aplicar una escala de percepción hacia el servicio	Porcentaje de estudiantes y docentes evaluados	Informe con resultados	Interventor responsable del proyecto	S/R
Aplicar encuesta de satisfacción para docentes, estudiantes y socios comunitarios	Porcentajes de docentes, estudiantes y socios comunitarios encuestados	Informe con resultados	Interventor responsable del proyecto	S/R
Aplicar cuestionario acerca del logro de los Resultado de Aprendizaje de La Actividad Curricular Estilos De Vida Saludable	Porcentaje de presencia o ausencia de las características inherentes de aprendizaje servicio en las respuestas de los estudiantes: Aprendizaje integrado al servicio, Protagonismo de los estudiantes, Servicio a la comunidad	Informe con resultados	Interventor responsable del proyecto	S/R

2.4 ESTRATEGIAS EVALUATIVAS DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

Las estrategias evaluativas que se usarán para la intervención son las siguientes:

2.4.1 Cuestionario de estrategias metodológicas

Este se aplicará tanto a los estudiantes (Anexo V) como a los profesores (Anexo VI), para conocer y describir la percepción que tiene sobre las estrategias metodológicas que utiliza en la asignatura que enseña en los primeros, y en los segundos para conocer y describir la percepción de las estrategias metodológicas que se utiliza en su aprendizaje. Este se aplicará en el semestre antes de ser intervenido y luego al término una vez concluida la intervención, en este caso la implementación de A+S en la actividad curricular de Estilos de Vida Saludable. Actividad curricular del segundo semestre del primer año de carrera.

2.4.2 Escala de percepción hacia el servicio

Este instrumento fue elaborado por el autor, aplicado tanto estudiantes (ANEXO VI) como profesores (ANEXO VIII). Esta escala de percepción tiene como objetivo describir lo que piensan, sienten y hacen respecto del servicio comunitario. Este se aplicará en el semestre antes de ser intervenido y luego al término una vez concluida la intervención.

Considerando que la estrategia metodológica de aprendizaje servicio (A+S) propuesta para la intervención, incluye la innovación de aportar o servir a comunidades carenciadas, mediante el desarrollo de la actividad curricular, se optó por implementar este instrumento referido a la percepción de la actitud que tienen tanto estudiantes como profesores hacia el servicio. Una actitud, en este caso hacia el servicio, es una predisposición aprendida para responder coherentemente de manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos. Las actitudes están relacionadas con el

comportamiento que mantenemos en torno a los objetos a que hacen referencia, en este caso hacia el servicio. Desde, luego, las actitudes sólo son un indicador de la conducta, pero no la conducta en sí. En este caso se medirá la percepción hacia el servicio, a través de una Escala Likert, que es un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto, en este caso a cinco categorías: muy en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y muy de acuerdo. En anexo VII y VIII se detalla el instrumento utilizado tanto para estudiantes como para profesores. Para el análisis de este instrumento se utilizó el software SPSS, que es un programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado.

En este caso se evaluará la implementación de A+S en la actividad curricular de Estilos de Vida Saludable.

2.4.3 Cuestionario acerca del logro de los resultados de aprendizaje de la actividad curricular estilos de vida saludable.

A+S se define, como la integración de actividades de servicio a la comunidad en el curriculum académico, donde los estudiantes utilizan contenidos y herramientas académicas en atención a necesidades reales de la comunidad (Furco, A. y S, Billig, 2002). Así mismo, REASE (2016) plantea que A+S, es un enfoque pedagógico de enseñanza-aprendizaje aplicado en cursos, prácticas y tesis, donde se resuelven problemáticas sociales reales mediante un servicio de calidad, en el que de manera integrada y colaborativa los tres actores presentes en el proceso: docentes, estudiantes y socios comunitarios, se vinculan y trabajan en conjunto.

Por otra parte, existen muchas fuentes teóricas de inspiración del A+S. Por ejemplo, los siguientes autores son claves; en Estados Unidos, John Dewey, en Europa, Lev Vigotsky y en Latinoamérica Paulo Freire. Todos ellos coinciden en que el aprendizaje en contexto es clave para conseguir aprendizajes profundos en los estudiantes, lo cual permite a los profesores conseguir evaluación auténtica de los desempeños instalados en los estudiantes (REASE, 2016).

Con el objetivo de conocer y recabar evidencias respecto al efecto en los Resultados de Aprendizaje⁸ RA de la actividad curricular Estilos de Vida Saludable que implementó esta metodología, se aplicó el Cuestionario Acerca del Logro de los Resultado de Aprendizaje, durante el desarrollo (n=22) y al finalizar (n=21) la actividad curricular; esto para evidenciar la presencia de características inherentes a A+S, de acuerdo la teoría antes señalada en los RA que se exponen a continuación.

Los Resultados de Aprendizajes declarados en el Programa de Actividad Curricular son:

1. Identifica características y roles de los diversos actores que forman parte de la comunidad educativa.
2. Detecta las potencialidades de cada uno de los actores y su contribución en el proceso de enseñanza aprendizaje en los niños y niñas menores de seis años. Las características inherentes a la estrategia metodológica de A+S que se consideraron fueron:

Las características inherentes a A+S evaluadas en las respuestas de cuestionario de RA fueron:

- Aprendizaje integrado al servicio (A)
- Protagonismo de los estudiantes (P)
- Servicio a la comunidad (S)

Una vez determinada la presencia (1) o ausencias (0) para cada respuesta de cada característica (A, P, S), se procedió a tabular el número de presencias (1) de las características, luego se determinará la presencia total relativa respecto al total de estudiantes; en dos momentos, durante el desarrollo y al finalizar la actividad curricular, finalmente se determina cómo fue la variación durante la implementación de A+S, al finalizar respecto al proceso de desarrollo de la actividad curricular.

Lo anterior a partir de estos Resultados de Aprendizaje las preguntas fueron las siguientes:

⁸ Resultados de Aprendizaje: Declaración, contenida en una actividad curricular, de lo que un estudiante será capaz de hacer, definiendo estándares para su desarrollo y evaluación. Proyecto y Modelo Educativo UCSC, 2015

1. ¿Qué características deben poseer estos actores de la comunidad educativa para que propicien estilos de vida saludable?
2. Identifique y describa el rol de los actores que forman parte de la comunidad educativa
3. ¿Cómo debe ser la relación entre los distintos actores que forman parte de la comunidad educativa?
4. ¿Qué efectos tienen en los niños las actividades deportivas, la correcta alimentación, el manejo del estrés y el cuidado del medio ambiente que realizan los actores de la comunidad educativa?

2.4.4 Productos del Modelo A+S UCSC

Un aspecto importante a considerar, es que el Modelo A+S (Dirección de Docencia, Unidad A+S, 2015) permite la certificación a los docentes que han aplicado aprendizaje servicio en su actividad curricular, para esto se requiere evidencias que lo demuestren y que además favorezcan el registro, sistematización y replicabilidad de las actividades. Para efectos de esta intervención se tomaron las evidencias del trabajo realizado por las estudiantes y la valoración de estos respecto a la implementación de la metodología.

Los productos necesarios al finalizar la implementación de A+S en la actividad curricular de Estilos de Vida Saludable y que se utilizaron también como Estrategias Evaluativa Del Plan De Intervención, son los siguientes:

Informe Producto Final: El propósito de este es sistematizar y registrar las actividades de aprendizaje servicio, para evidenciar el impacto de la UCSC en la sociedad en términos de docencia y extensión, así como mantener una base de datos actualizada que permita eventualmente lograr la replicabilidad de las experiencias.

Este es un reporte final breve, máximo dos páginas que incluye información general de: actividad curricular, socio comunitario, servicio prestado, estrategias de reflexión utilizadas (diagnóstico, ejecución y cierre de la AC), estrategia evaluativa utilizadas, citas de reflexiones de los estudiantes, socios comunitarios y docentes; y registro gráficos.

Syllabus de la actividad curricular: En esta programación de actividades se debe explicitar que un contenido o resultado de aprendizaje en particular se desarrolló con la metodología de aprendizaje servicio. Para esta intervención este no quedó bajo análisis.

Encuestas sobre el grado de satisfacción por la participación en A+S: Estas son aplicadas a los docentes, estudiantes y socios comunitarios. Para esta intervención se utilizaron sólo las referidas a los estudiantes (ANEXO IX)

Son de tipo escala Likert, ya que favorecen que las personas maticen su opinión. En este sentido, las categorías de respuesta sirven para capturar la intensidad de los sentimientos del encuestado hacia dicha afirmación:

- Encuesta sobre el grado de satisfacción por la participación en la actividad curricular que aplicó A+S. Aplica a docentes y estudiantes. Posee distintas dimensiones en términos de: competencias, metodológicas, impacto en la comunidad y aspectos logísticos administrativos. Esta incluye un cuestionario con cuatro preguntas abiertas, respecto a la metodología de A+S.
- Encuesta de evaluación de satisfacción del socio comunitario con la experiencia en Aprendizaje Servicio: Esta evaluación se aplica a los socios comunitarios/beneficiarios directos que participaron en la experiencia de trabajo en una actividad curricular de Aprendizaje Servicio durante un semestre.

2.5 LÍNEAS FUTURAS DE INTERVENCIÓN

Evidentemente esta intervención no aborda de forma acabada todas las causas que generan el problema motivo de intervención, por tanto, a partir de ellas se pueden desarrollar otras líneas de intervención. Sin embargo, dado la integralidad de como la metodología de aprendizaje servicio se hace cargo de los problemas inicialmente enunciados, profundidad en el pensamiento crítico reflexivo, vinculación con el medio/entorno, entre otros referidos a la intersección entre lo social y lo pedagógico, el énfasis de las futuras líneas de intervención que se proponen a continuación, siguen en el ámbito de aprendizaje servicio:

2.5.1 Línea de criterios de calidad de aprendizaje servicio

Definir variables, criterios de calidad y medirlos se plantea como una línea futura de intervención. En este sentido el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS; 2013) plantean algunas variables a considera, en términos de:

- Criterios de calidad del servicio:
 - Duración y frecuencia
 - Impactos positivos
 - Efectiva satisfacción de los destinatarios
 - Posibilidad de alcanzar objetivos de cambio social a mediano y largo plazo y no sólo de satisfacer necesidades urgentes por única vez
 - Constitución de redes interinstitucionales.
 - Sustentabilidad de las propuestas
- Criterios de calidad de aprendizaje
 - Analizar de qué forma las actividades de servicio permiten poner en juego explícitamente los objetivos disciplinares, las competencias y los valores sustentados en el PEI
 - Analizar de que forma la actividad de servicio solidario y el dialogo entablado con la comunidad retroalimentan los conocimientos previos y

suscitan nuevos aprendizajes, nuevas investigaciones y nuevos desarrollos personales y grupales.

2.5.2 Línea curricular.

Se plantea la necesidad de concebir, diseñar, implementar, operar y evaluar una intervención de forma institucionalizada en el curriculum de la carrera, de modo que sea la intencionalidad en términos del perfil de egreso declarado y las competencias (especialmente las actitudinales) que se persiguen, así como el reconocimiento de la riqueza que brinda la metodología de aprendizaje servicio, las que orienten en qué etapa o momento del plan de la carrera se debe implementar la metodología y en qué actividades curriculares.

En el sentido práctico de lo anterior, integrar el A+S en un curso no puede ser una mera yuxtaposición, agregado o anexo al programa del mismo, sino que debe ser un proceso transversal a diversos contenidos y durante diferentes momentos a través del proceso didáctico (Chaverri Chavez, 2015).

2.6 LIMITACIONES DE LA INTERVENCIÓN

A continuación se exponen las principales limitaciones a las que se vio sujeta esta intervención.

Esta intervención, en tiempo sólo alcanzó o comprendió cuatro meses efectivos de trabajo, desde septiembre a diciembre de 2015, a partir de la capacitación docente y posterior intervención en la metodología de aprendizaje servicio. Por tanto, el tiempo fue un recurso muy escaso.

Además, esta intervención quedó afectada a la disposición real por parte de las educadoras de la especialidad de ser sujetos de intervención. En la bibliografía se mencionó la baja motivación de parte de los docentes a realizar cambios reales efectivos en su práctica docente y romper esta inercia pudo limitar la propensión acerca de la intervención. A esto puede aportar, la escasez de recursos tiempo y los eventuales recursos económicos que se requieran para salir al entorno. Por tanto, como se precisó no todas las actividades curriculares de la especialidad fueron efectivamente intervenidas.

Por otra parte, en términos de análisis y considerando que eminentemente la recolección de datos se obtuvo a partir de instrumentos o herramientas cualitativas, aspectos como la fidelidad y veracidad de los datos, por tratarse de información con un alto componente de subjetividad, en futuras intervenciones debiera ser contrastada mediante un abordaje cuantitativo con mayor profundidad, como el de elaborar derechamente una escala de actitud hacia el servicio o compromiso social.

La investigación cualitativa a menudo depende del criterio individual del investigador —en este caso interventor- y dependió en gran medida de la interpretación del interventor; por ejemplo, en el análisis de los datos de las entrevistas, el focus group y la información del caso

de estudio. Aunque este hecho permitió que la investigación refleje la complejidad de una situación en particular o el conocimiento del interventor/investigador, también pudo permitir que las opiniones subjetivas del investigador se presenten en la conclusión. Por tanto, el estudio se tornó más reflexivo de las opiniones del investigador que de los datos reales, que presentan problemas de validez.

La capacidad de generalizar los resultados es una característica importante de la investigación cualitativa, por tanto se debe considerar esta intervención en su mérito, y evitar aplicar criterios cuantitativos a esta intervención de alto componente cualitativo. Debido a que la investigación cualitativa es a menudo curiosa y a menudo adaptada a las necesidades de una población (como cuando se adapta una pregunta de la entrevista con los conocimientos previos del participante, o el estudio de caso de análisis específicos para la persona o situación en estudio), fue difícil extrapolar los resultados a poblaciones más amplias o para extraer conclusiones generales o de largo alcance de un estudio cualitativo.

Por lo anterior, la confiabilidad puede ser otra restricción. Al igual que los desafíos en torno a las implicaciones más amplias y resultados generalizables, la investigación cualitativa presenta un conjunto adicional de temas relacionados con la fiabilidad o la capacidad de reproducir el estudio con resultados consistentes. Dado que la investigación cualitativa depende en gran medida del conocimiento del investigador/interventor y la interpretación, es cuestionable por otro investigador, replicando que un estudio cualitativo, lograría el mismo resultado y se podría tomar decisiones diferentes sobre la interpretación, podría realizar preguntas de la entrevista de una manera diferente, o podría incluso cambiar el diseño a mitad de camino del estudio, basado en la percepción de las necesidades de los participantes

Las repercusiones generales puede ser otra limitación. De la misma manera, la investigación cualitativa tiene limitaciones con respecto a las implicaciones más amplias. Dado que la investigación cualitativa es específica y no es generalizable, es difícil o imposible hacer

recomendaciones generales, radicales (como recomendaciones del cambio de política de la Facultad, por ejemplo) sobre la base de los resultados de la investigación.

Finalmente, es importante precisar que en términos de análisis mixtos, tanto cualitativos como cuantitativos, poseen sus particularidades o limitaciones, como que la causalidad de los fenómenos colectivos es de leyes en cuanto a lo cuantitativo y de contingencias respecto a lo cualitativo. El tipo de conocimiento del método cuantitativo es de explicación y el cualitativo de comprensión. En cuanto al nivel de análisis es macro y micro, respectivamente. La forma de análisis es de deducción (cuantitativo) y de inducción (cualitativa). Los tipos de conceptos del método cuantitativo es definitivos y el otro es por sensibilizadores. El tipo de ciencia social que utiliza el primer método es explicativa y sintética, en cuanto al cualitativo es descriptiva, analítica y exploratoria.

CAPÍTULO III ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1 CUESTIONARIO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

A continuación se presenta el análisis de resultados según las estrategias evaluativas implementadas en esta intervención. En primer lugar respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre las estrategias metodológicas que se utilizan en su aprendizaje. Esto mediante el instrumento denominado Cuestionario Estrategias Metodológicas. Este cuestionario fue creado por el autor, a partir mediante el modelo de juicio de experto.

A continuación se presentan las dimensiones que midió este cuestionario:

- Dimensión estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias.
- Dimensión coherencia entre estrategias metodológicas y las estrategias evaluativas.
- Dimensión pertinencia entre estrategias metodológicas y entorno.
- Dimensión coherencia entre estrategias metodológicas y política institucional.

Este instrumento contó con veintitrés reactivos, considerados como una pregunta a contestar; con la intención de provocar o identificar una respuesta, en este caso: muy desacuerdo (1), desacuerdo (2), indiferente (3), de acuerdo (4) y muy de acuerdo (5). Los dos primeros agrupados como respuestas desfavorables y los dos últimos como respuestas favorables. El objetivo fue conocer si existió diferencia entre la percepción, que tuvieron las estudiantes respecto a las estrategias metodológicas implementadas con A+S y sin A+S, en los siguientes cursos:

- Salud y Nutrición de Párulos. Sin implementación de A+S, (n=27). Cuestionario aplicado al concluir el primer semestre del 2015.
- Estilos de Vida Saludable. Con implementación de A+S, (n=21). Cuestionario aplicado al concluir el segundo semestre del 2015.

Para el análisis de resultados, inicialmente se emitió un juicio integrador respecto a lo favorable o no de la respuesta en su conjunto, acerca de la percepción sobre las estrategias metodológicas utilizadas en ambos cursos; y luego se hizo referencia al efecto específico de implementar o no A+S en cada curso.

Aclarado lo anterior, el análisis de resultados se realizó según las dimensiones antes señaladas, que atiende las preguntas del cuestionario:

- Dimensión estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias

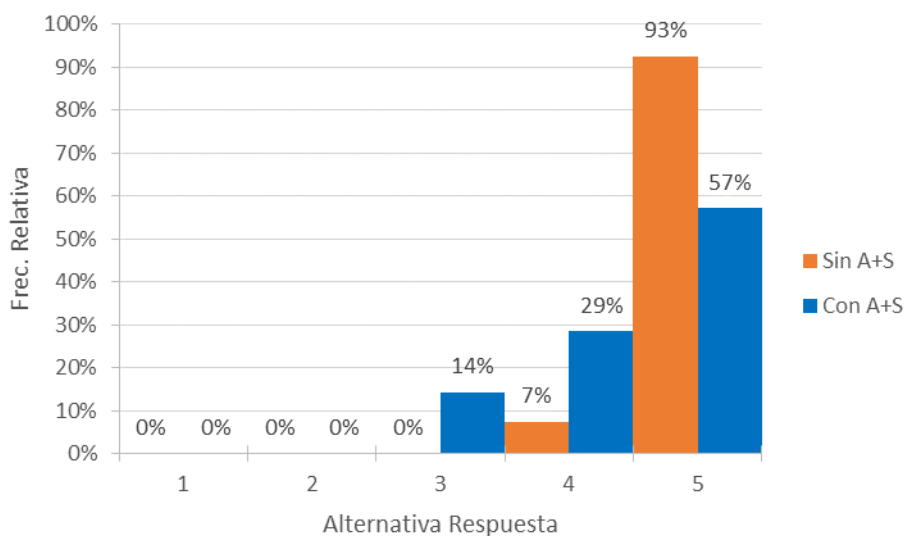


Gráfico 10: Ítem 1: Las estrategias Metodológicas favorecen mi compromiso con el aprendizaje profesional.

En términos actitudinales, respecto a que las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad favorecen mi compromiso con el aprendizaje profesional; los estudiantes se pronunciaron en un sentido muy favorable. Particularmente, se observa que hay una percepción muy favorable con un 100% en el curso que no implementó A+S; en cambio en el curso que implementó A+S se observó un 81%. Esto implica que los estudiantes, valoran que durante su formación profesional se implementen metodologías que desarrollen actitudes que favorezca su compromiso por la profesión

Como muestra el gráfico, la percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas favorecen el compromiso con el aprendizaje profesional fueron distintas al ser implementadas con o sin A+S. Para ambos casos las respuestas de acuerdo y muy de acuerdo son de 86% con A+S y 100% sin A+S. Sin embargo, para el caso con A+S

se observó un 14% de indiferencia respecto a que la estrategia metodológica favorecen el compromiso con el aprendizaje profesional. A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia de un 14%, se deba a un sentido de toma de conciencia crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas favorecen el compromiso con el aprendizaje profesional del estudiante y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica.

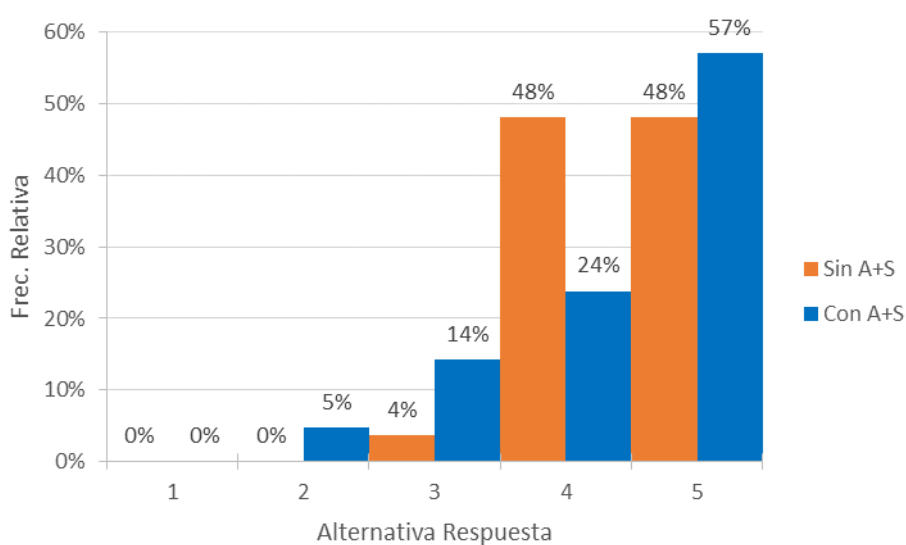


Gráfico 11 Ítem 2: Las estrategias Metodológicas han desarrollado mis habilidades comunicativas

Respecto a las habilidades comunicativas, los estudiantes se pronunciaron en un sentido mayoritariamente favorable, respecto a que las estrategias metodológicas han desarrollado sus habilidades comunicativas. Específicamente, se observa que hay una percepción muy favorable con un 96% en el curso que no implementó A+S; en cambio en el curso con A+S un 81%. Esto implica que los estudiantes, valoran que durante su formación profesional se implementen metodologías que desarrollen sus habilidades comunicativas.

Como muestra el gráfico, la percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas han desarrollado sus habilidades comunicativas fueron distintas al

ser implementadas con y sin A+S. Para ambos casos las respuestas de indiferencia, de acuerdo y muy de acuerdo son de 95% con A+S y 100% sin A+S . Para el caso con A+S se observó un 5% de desacuerdo respecto a que la estrategia metodológica favorecen el compromiso con el aprendizaje profesional. A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia de un 5%, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas favorecen el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica.

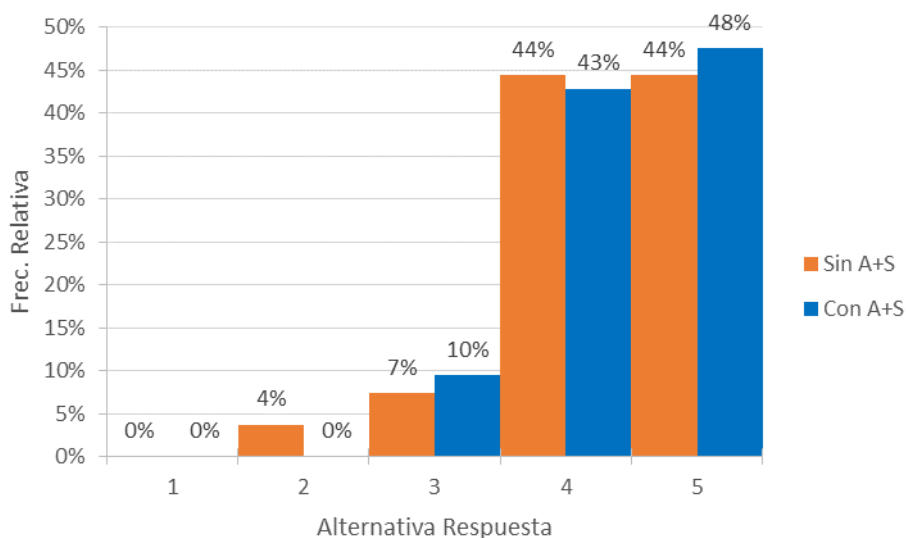


Gráfico 12: Ítem 3: Las estrategias Metodológicas han desarrollado competencias profesionales

Por otra parte, respecto a las competencias profesionales, los estudiantes se pronunciaron en un sentido mayoritariamente favorable, respecto a que las estrategias metodológicas se relacionan con el desarrollo de competencias profesionales. Particularmente se observa que hay una percepción muy favorable con un 89% en el curso que no implementó A+S; en cambio con A+S un 91%. Esto implica que los estudiantes, valoran que durante su formación profesional se implementen metodologías que desarrollen sus competencias profesionales.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas han desarrollado sus competencias profesionales fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 91% y de indiferencia de 9%. Para el caso sin A+S se observó un 4% en desacuerdo respecto a que la estrategia metodológicas han desarrollado sus competencias profesionales.

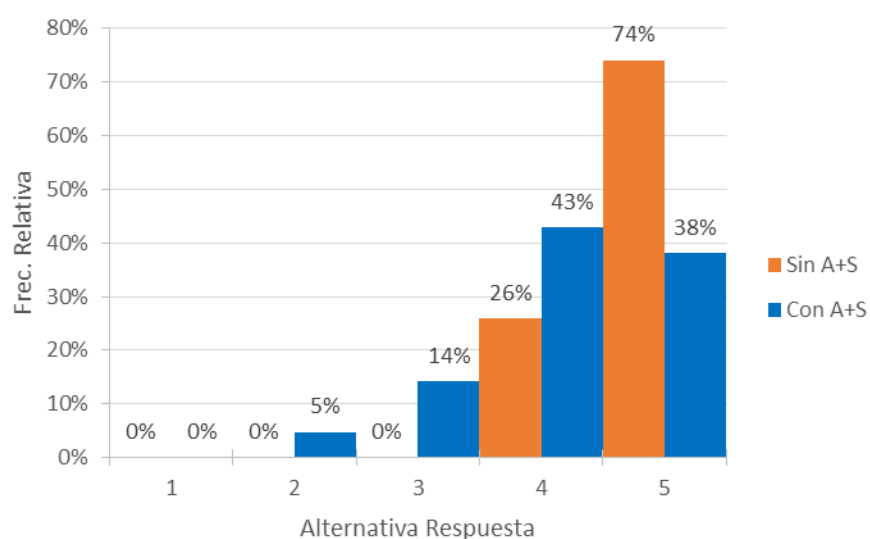


Gráfico 13: Ítem 4: Las estrategias metodológicas estimulan la aplicación del conocimiento en situaciones reales.

Del mismo modo, los estudiantes se pronunciaron en un sentido mayoritariamente de forma favorable, respecto a que las estrategias metodológicas estimulan la aplicación del conocimiento en situaciones reales. Particularmente se observa que hay una percepción muy favorable con un 100% en el curso que no implementó A+S; en cambio con A+S un 81%. Esto implica que los estudiantes, consideran positivamente que durante su formación

profesional se implementen metodologías que estimulen la aplicación del conocimiento en situaciones reales

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas estimulan la aplicación del conocimiento en situaciones reales fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 81% y de indiferencia de 14% y en desacuerdo de 5%. Para el caso sin A+S las respuestas fueron todas favorables, 74% muy de acuerdo y 26% de acuerdo. A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas estimulan la aplicación del conocimiento en situaciones reales y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica.

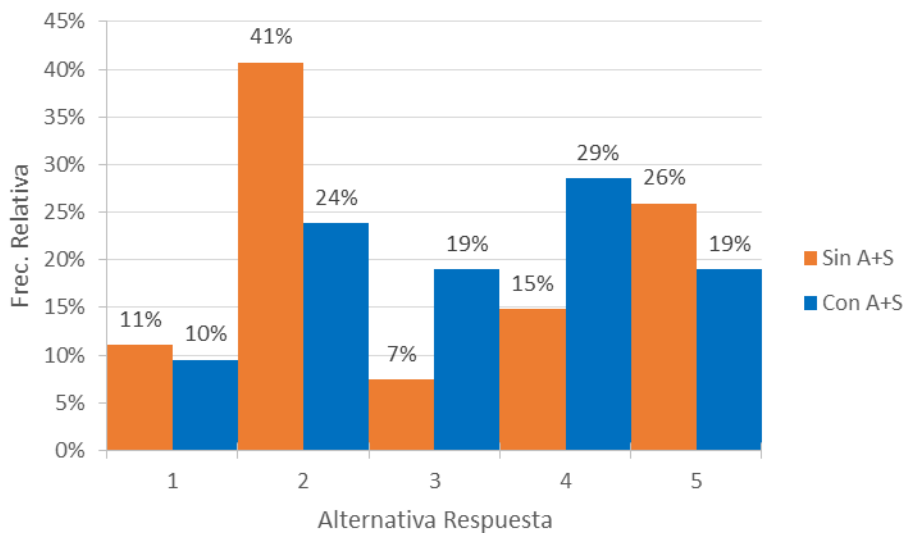


Gráfico 14: Ítem 5: Las estrategias metodológicas estimulan la memorización de los contenidos con escasa aplicación de éste

Respecto a la memorización de los contenidos, podemos concluir que no existe un juicio evaluativo determinantemente favorable o desfavorable, respecto a que las estrategias

metodológicas estimulan la memorización de los contenidos con escasa aplicación de éste. Particularmente, se observa que hay una percepción desfavorable en un 41% en la implementación del curso sin A+S; en cambio con A+S la percepción no cambia significativamente con un 48%.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas estimulan la memorización de los contenidos con escasa aplicación de éste fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 48 %, de indiferencia 19%; en desacuerdo de 24% y en desacuerdo 10%. Para el caso sin A+S las respuestas favorables fueron 41%, de indiferencia 7%; en desacuerdo de 41% y en desacuerdo 11%.

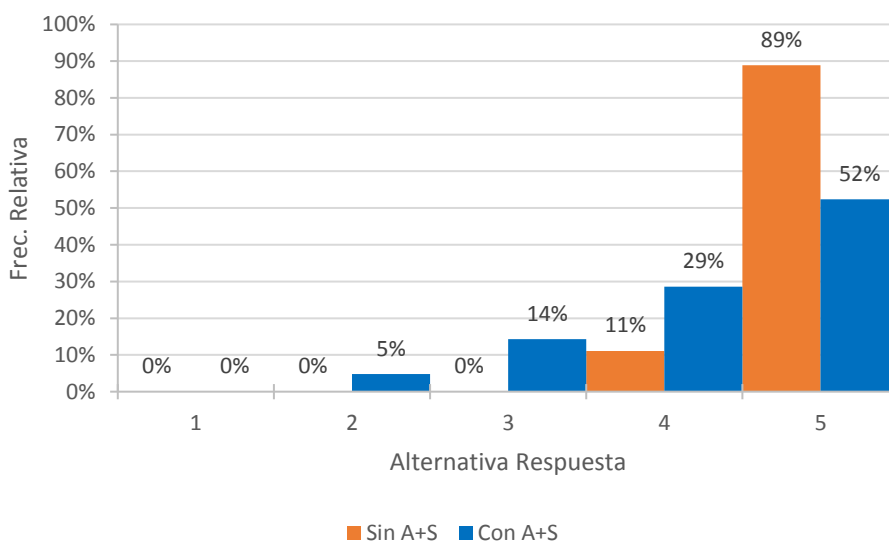


Gráfico 15: Ítem 6: Las estrategias metodológicas estimulan el trabajo en equipo

Del mismo modo, los estudiantes se manifestaron en un sentido mayoritariamente favorable, respecto a que las estrategias metodológicas estimulan el trabajo en equipo. Específicamente se observa que hay una percepción favorable con un 100% en el curso que no implementó A+S; en cambio con A+S un 81%.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas estimulan el trabajo en equipo fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 81%, de indiferencia 14% y en desacuerdo de 5%. Para el caso sin A+S las respuestas fueron todas favorables (89% muy favorables y 11% favorables). A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas estimulan el trabajo en equipo y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica.

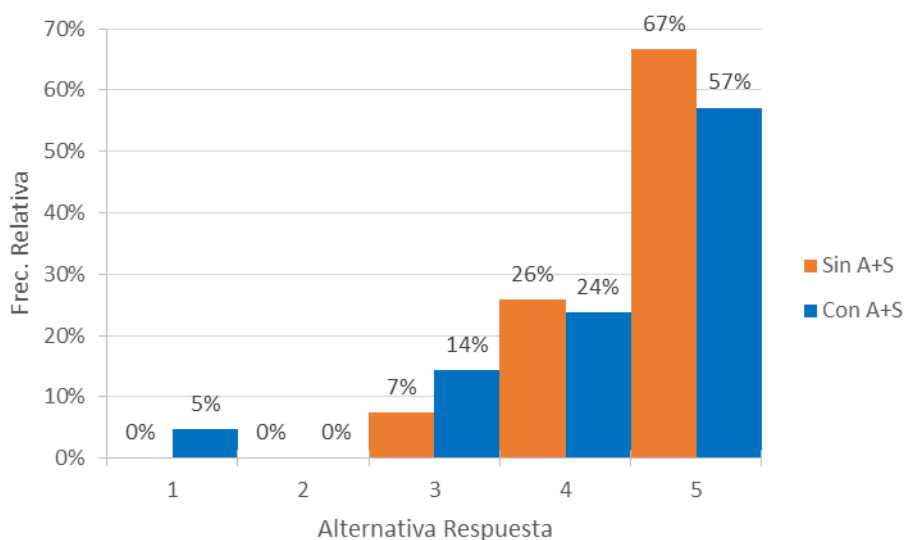


Gráfico 16: Ítem 7: Las estrategias metodológicas estimulan el compromiso social con la profesión.

Igualmente, los estudiantes se pronunciaron en un sentido mayoritariamente favorable, respecto a que las estrategias metodológicas estimulan el compromiso social con la profesión. Particularmente, se observa en que hay una percepción favorable en un 93% en la implementación del curso sin A+S; en cambio con A+S la percepción es de un 81%.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas estimulan el compromiso social con la profesión fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 81%, de indiferencia 14% y muy en desacuerdo de 5%. Para el caso sin A+S las respuestas favorables fueron de 93% (67% muy favorables y 24% favorables) y de indiferencia 7%. A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas estimulan el compromiso social con la profesión y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica

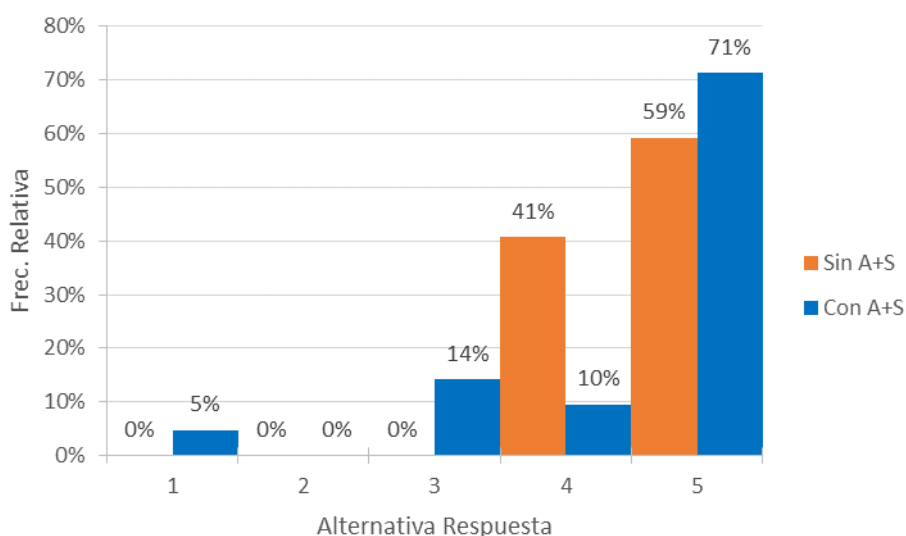


Gráfico 17: Ítem 8: Las estrategias metodológicas estimulan el aprendizaje autónomo

Los estudiantes se pronunciaron en un sentido mayoritariamente favorable, respecto a que las estrategias metodológicas estimulan el aprendizaje autónomo. Concretamente esto se observa en que hay una percepción desfavorable en un 100% en la implementación del curso sin A+S; en cambio con A+S la percepción es de un 81%.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas estimulan el aprendizaje autónomo fueron distintas al ser

implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 81%, de indiferencia 14% y muy en desacuerdo de 5%. Para el caso sin A+S las respuestas favorables fueron de 93% (67% muy favorables y 24% favorables) y de indiferencia 7%. A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas estimulan el aprendizaje autónomo y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica.

- Dimensión coherencia entre estrategias metodológicas y las estrategias evaluativas.

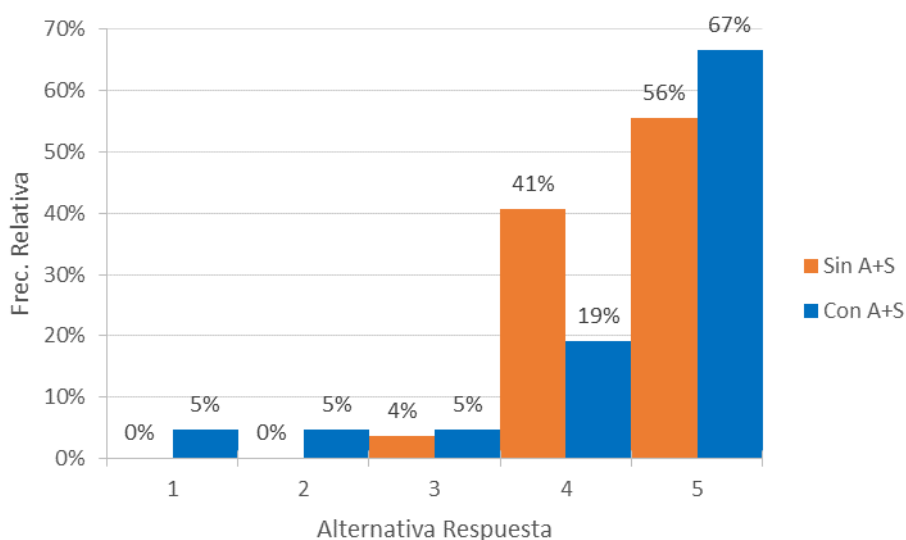


Gráfico 18: Ítem 9: Las estrategias metodológicas exigen una evaluación auténtica

Los estudiantes se pronunciaron en un sentido favorable, respecto a que las estrategias metodológicas exigen una evaluación auténtica. Particularmente, se observa que hay una percepción favorable (96%) sin A+S; en cambio con A+S la percepción favorable alcanza al 86%. En este sentido, se observa el reconocimiento de los propios estudiantes al saberse protagonista de sus propios aprendizajes

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas exigen una evaluación auténtica fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 86%, de indiferencia 5%, en desacuerdo 5% y muy en desacuerdo de 5%. Para el caso sin A+S las respuestas favorables fueron de 97% (56% muy favorables y 41% favorables) y de indiferencia 4%. A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas exigen una evaluación auténtica y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica.

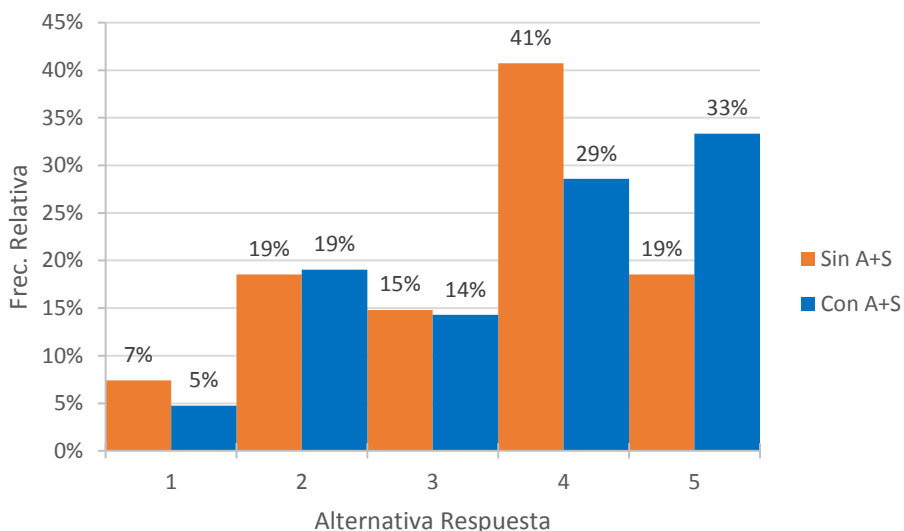


Gráfico 19: Ítem 10: Las estrategias metodológicas promueven la evaluación memorística

Por otra parte, los estudiantes se pronunciaron en un sentido favorable, respecto a que las estrategias metodológicas promueven la evaluación memorística. Específicamente, se observa que hay una percepción favorable (59%) sin A+S; en cambio con A+S la percepción favorable alcanza al 62%. Esto, estaría en coherencia con lo planteado anteriormente, específicamente en la conclusión del diagnóstico de la presente intervención, respecto que

prácticamente la mitad de los créditos de cursos de especialidad se evalúan mediante clases expositivas (51%) y el resto mediante resolución de problemas (49%). Además, a diferencia de los otros reactivos, el sentido favorable no es tan categórico. Al parecer el aumento en lo “desfavorable”, se debería a una mayor toma de conciencia de los estudiantes de la importancia que las estrategias evaluativas sean en coherencia con las estrategias metodológicas, es decir, están en una disposición de mayor alerta, sentido crítico y mayor reflexión y/o conciencia de que los aprendizajes se obtengan de manera profunda y significativa.

Lo anterior, de cierta forma, implica que los estudiantes, valoran e internalizan la importancia de que durante su formación profesional no se implementen metodologías que promueven la evaluación memorística y las que tampoco estimulen la memorización de los contenidos con escasa aplicación de éste.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas promueven la evaluación memorística fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 63%, de indiferencia 14%, en desacuerdo 19% y muy en desacuerdo de 5%. Para el caso sin A+S, las respuestas favorables fueron de 60% (19% muy favorables y 41% favorables), de indiferencia 15%, en desacuerdo 19% y muy desacuerdo 7%.

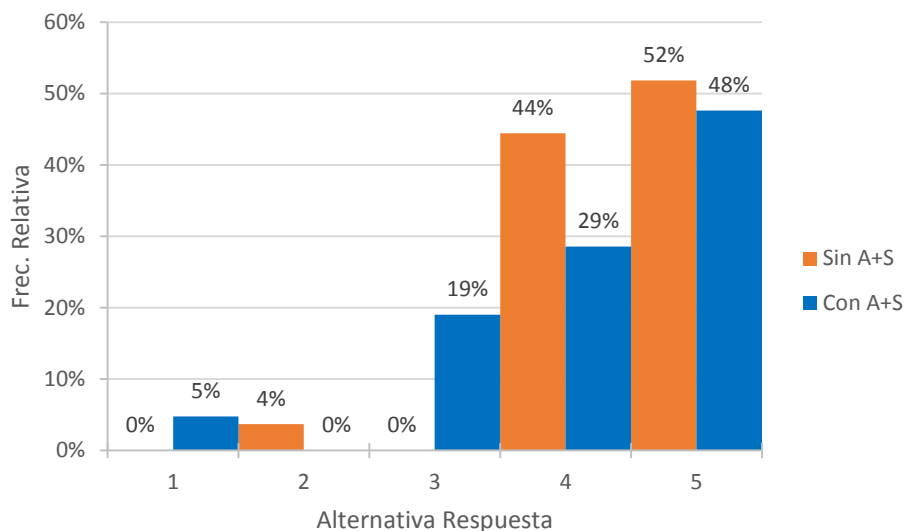


Gráfico 20: Ítem 11: Las estrategias metodológicas son coherentes con la forma de la evaluación.

Igualmente, los estudiantes se pronunciaron en un sentido favorable, respecto a que las estrategias metodológicas son coherentes con la forma de la evaluación. Particularmente, se observa que hay una percepción favorable (96%) sin A+S; en cambio con A+S la percepción favorable alcanza al 76%.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas son coherentes con la forma de la evaluación fueron distintas al haber sido implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 77%, de indiferencia 19% y muy en desacuerdo de 5%. Para el caso sin A+S, las respuestas favorables fueron de 96% (52% muy favorables y 44% favorables) y en desacuerdo 4%. A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas son coherentes con la forma de evaluación y por tanto y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica.

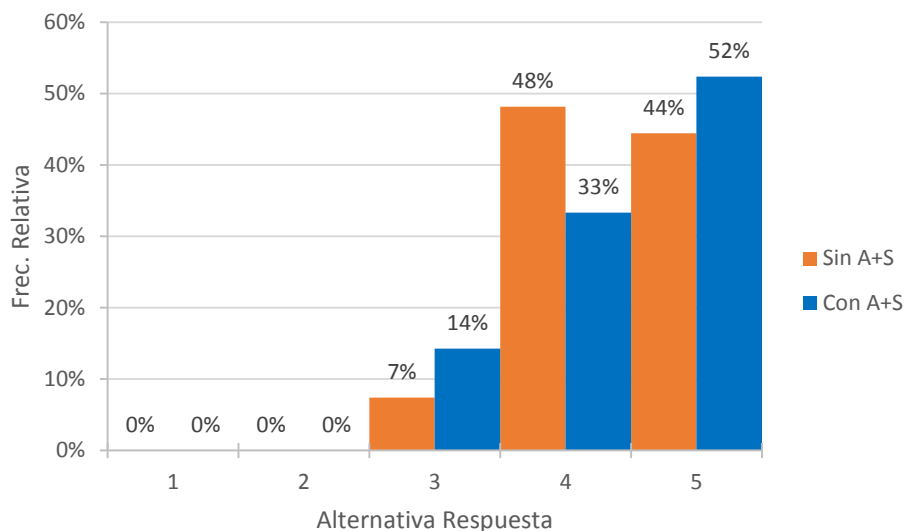


Gráfico 21: Ítem 12: Las estrategias metodológicas promueven la evaluación formativa

Los estudiantes se pronunciaron en un sentido favorable, respecto a que las estrategias metodológicas promueven la evaluación formativa. Particularmente, se observa que hay una percepción favorable (93%) sin A+S; en cambio con A+S la percepción favorable alcanza al 86%.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas promueven la evaluación formativa fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 85% y de indiferencia 14%. Para el caso sin A+S, las respuestas favorables fueron de 92% (44% muy favorables y 48% favorables) y de indiferencia 4%. A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas promueven la evaluación formativa y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica.

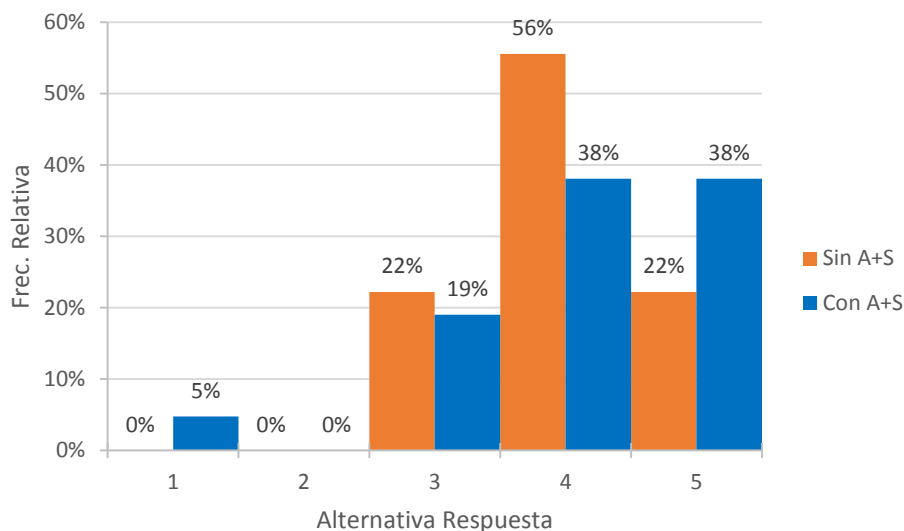


Gráfico 22: Ítem 13: Las estrategias metodológicas favorecen el monitoreo del desarrollo de competencias profesionales.

Así mismo, los estudiantes se manifestaron en un sentido mayoritariamente favorable, respecto a que las estrategias metodológicas favorecen el monitoreo del desarrollo de competencias profesionales. Específicamente se observa que hay una percepción favorable con un 78% en el curso que no implementó A+S; en cambio con A+S un 76%. Esto implica que los estudiantes, valoran que durante su formación profesional se implementen metodologías favorecen el monitoreo del desarrollo de competencias profesionales.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas favorecen el monitoreo del desarrollo de competencias profesionales fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 78%, de indiferencia 19% y muy desacuerdo 5%. Para el caso sin A+S, las respuestas favorables fueron de 78% (22% muy favorables y 56% favorables) y de indiferencia 22%.

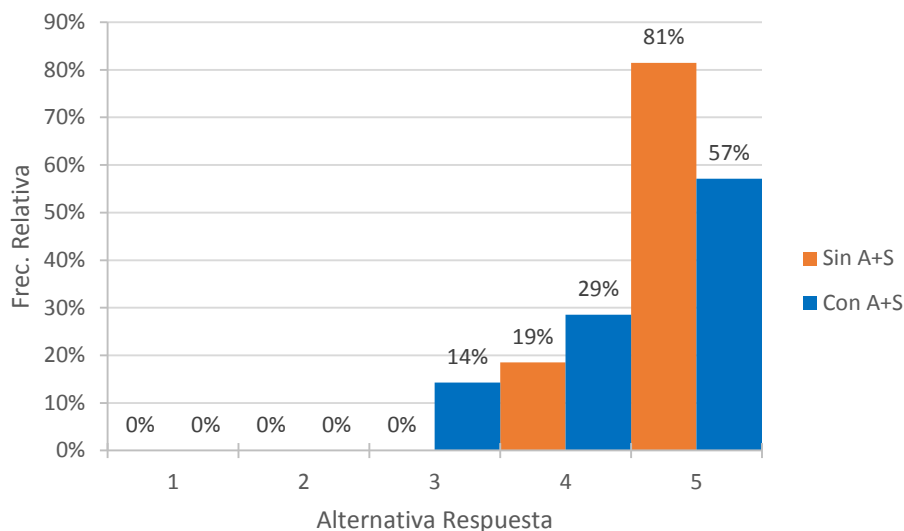


Gráfico 23: Ítem 14: Las estrategias metodológicas favorecen la autoevaluación y coevaluación

Por otro lado, los estudiantes se pronunciaron en un sentido favorable, respecto a que las estrategias metodológicas favorecen la autoevaluación y coevaluación. Particularmente, se observa que hay una percepción favorable (100%) sin A+S; en cambio con A+S la percepción favorable alcanza al 86%.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas favorecen la autoevaluación y coevaluación fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 86% y de indiferencia 14%. Para el caso sin A+S, las respuestas fueron todas favorables (81% muy favorables y 19% favorables). A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas favorecen la autoevaluación y coevaluación y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica.

- Dimensión pertinencia entre estrategias metodológicas y entorno.

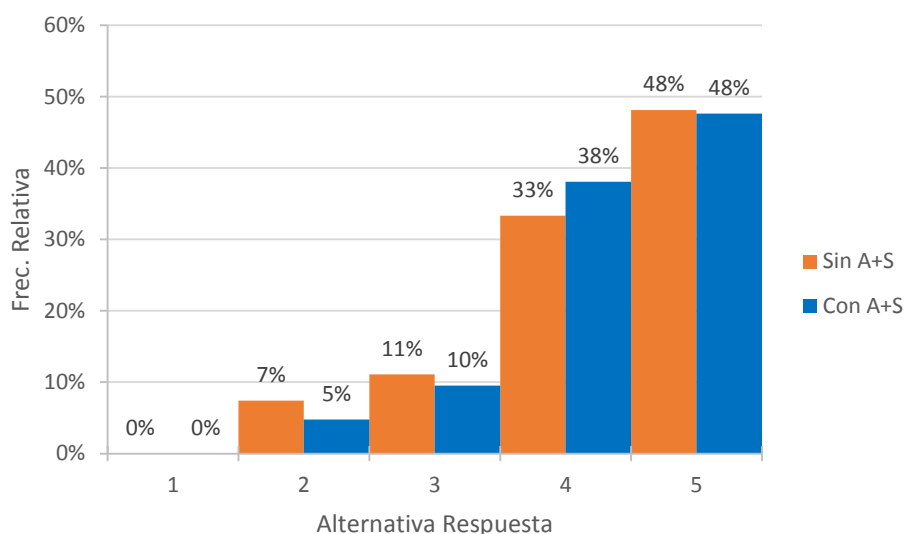


Gráfico 24: Ítem 15: Las estrategias metodológicas me contactan con el entorno profesional

Por otra parte; respecto a la vinculación con el entorno los estudiantes se pronunciaron en un sentido mayoritariamente favorable, respecto a que las estrategias metodológicas los contactan con el entorno profesional. Particularmente, se observa que hay una percepción muy favorable, con un 81% en el curso que no implementó A+S; en cambio con A+S un 86%.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas las contactan con el entorno profesional fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 86%, de indiferencia 10% y en desacuerdo 5%. Para el caso sin A+S, las respuestas favorables fueron de 81% (48% muy favorables y 33% favorables), indiferencia 11% y en desacuerdo 7%.

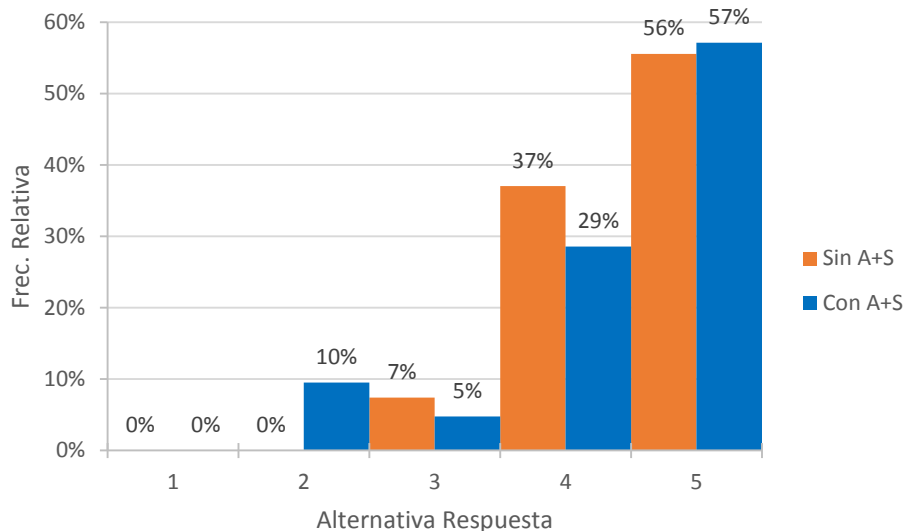


Gráfico 25: Ítem 16: Las estrategias metodológicas desarrollan mi compromiso social con el entorno

Además, los estudiantes se pronunciaron en un sentido mayoritariamente favorable, respecto a que las estrategias metodológicas desarrollan su compromiso social con el entorno. En lo específico se observa que hay una percepción muy favorable (93%) sin A+S; en cambio con A+S un 86%.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas desarrollan mi compromiso social con el entorno fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 86%, de indiferencia 5% y en desacuerdo 10%. Para el caso sin A+S, las respuestas favorables fueron de 93% (56% muy favorables y 37% favorables) y de indiferencia 7%. A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas desarrollan el compromiso social con el entorno y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica.

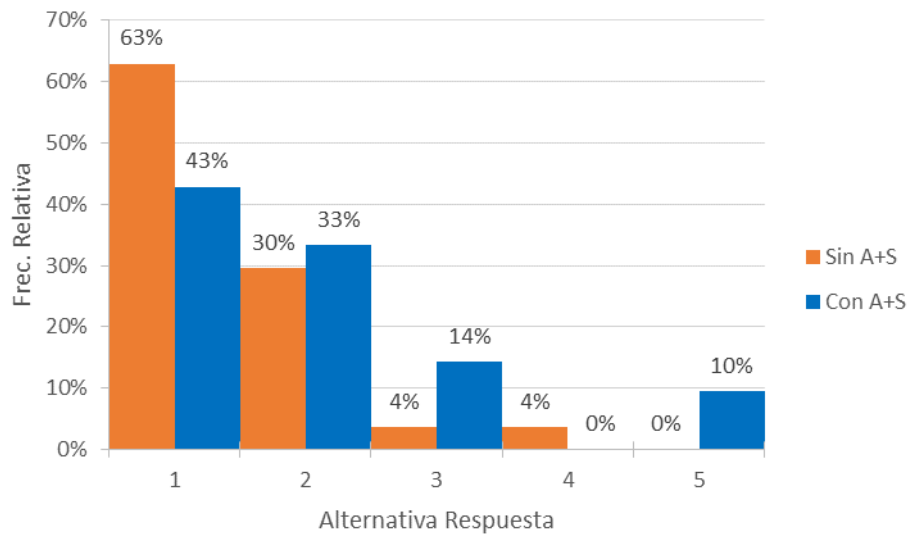


Gráfico 26: Ítem 17: Las estrategias metodológicas no nos vinculan con el entorno.

También, los estudiantes se pronunciaron en su mayoría en un sentido favorable, respecto a que las estrategias metodológicas se relacionan con la vinculación con el entorno⁹. En concreto, se observa que hay una percepción muy favorable (93%) sin A+S; en cambio con A+S un 76%. Esto implica que los estudiantes, valoran que durante su formación profesional se implementen metodologías que los vinculen con el entorno, más aún en esta carrera, que esencialmente implica un involucramiento con la sociedad.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas no nos vinculan con el entorno fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (muy de acuerdo) fue de 10%, de indiferencia 14% y desfavorable 76% (muy desacuerdo 43% y desacuerdo 33%). Para el caso sin A+S, la respuesta favorable fue de 4% (de acuerdo) y de indiferencia 4%. Respuestas desfavorable fue de 93% (en desacuerdo 30% y muy desacuerdo

⁹ Precisar que el reactivo está planteado originalmente de forma negativa por tanto, para el análisis la escala se invirtió

60%). A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas vinculan a los estudiantes con el entorno y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica.

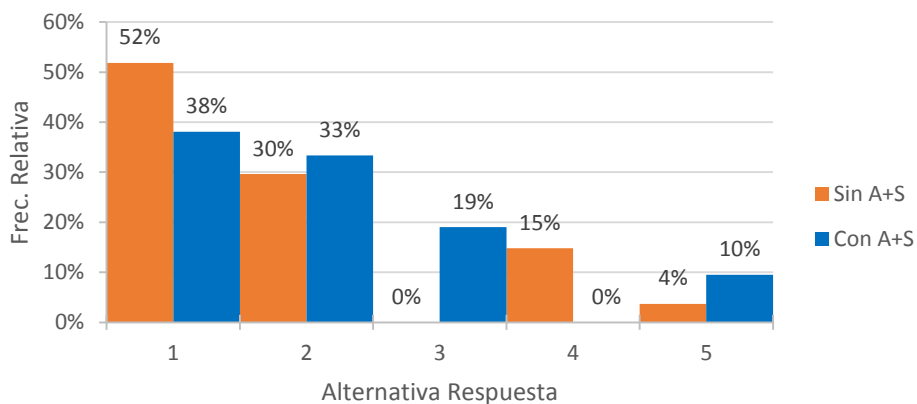


Gráfico 27: Ítem 18: Las estrategias metodológicas no aportan al mejoramiento del entorno

Igualmente, respecto al aporte de las estrategias metodológicas al mejoramiento del entorno¹⁰, los estudiantes se pronunciaron en su mayoría en un sentido favorable, respecto a que las estrategias metodológicas se relacionan con el aporte a la mejora del entorno. En lo específico, se observa que hay una percepción muy favorable (82%) sin A+S; en cambio con A+S un 71%. Esto involucra que los estudiantes, valoran que durante su formación profesional se implementen metodologías que aporten con la mejora con el entorno.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas no aportan al mejoramiento del entorno fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (muy de

¹⁰ Precisar que el reactivo está planteado originalmente de forma negativa, por tanto, para el análisis la escala se invirtió.

acuerdo) fue de 10%, de indiferencia 19% y desfavorable 71% (muy desacuerdo 38% y desacuerdo 33%). Para el caso sin A+S, la respuesta favorable fue de 19% (muy de acuerdo 4% y de acuerdo 15%). Las respuestas desfavorable fue de 82% (en desacuerdo 30% y muy desacuerdo 52%). A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas aportan al mejoramiento del entorno y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica.

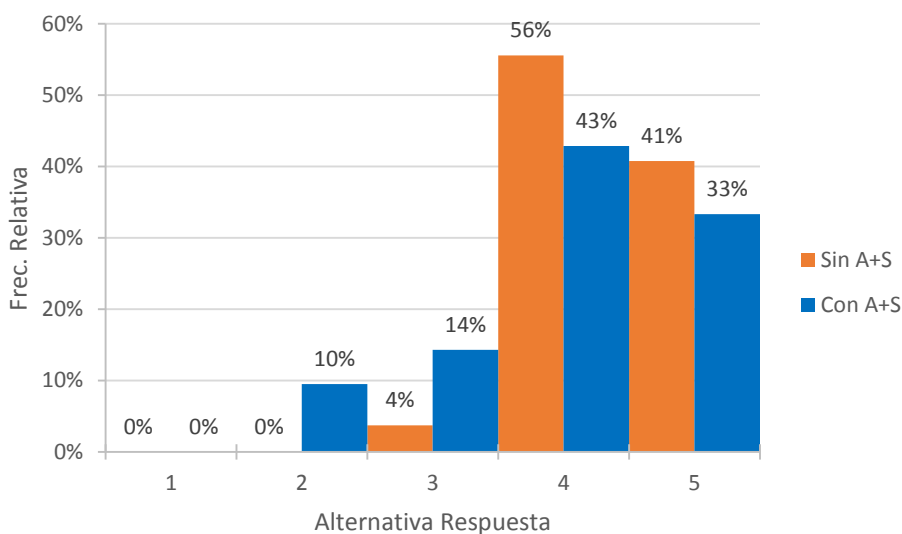


Gráfico 28: Ítem 19: Las estrategias metodológicas me comprometen con la solución de problemas del entorno

Los estudiantes se pronunciaron en su mayoría en un sentido favorable, respecto a que las estrategias metodológicas los comprometen con la solución de problemas del entorno. Particularmente, se observa que hay una percepción muy favorable con 96% para el curso sin A+S; en cambio con A+S un 76%.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas me comprometen con la solución de problemas del entorno fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 76%, de indiferencia 14% y en desacuerdo 10%.

Para el caso sin A+S, las respuestas favorables fueron de 97% (41% muy favorables y 56% favorables) y de indiferencia 4%. A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas comprometen a los estudiantes con la solución de problemas del entorno y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica

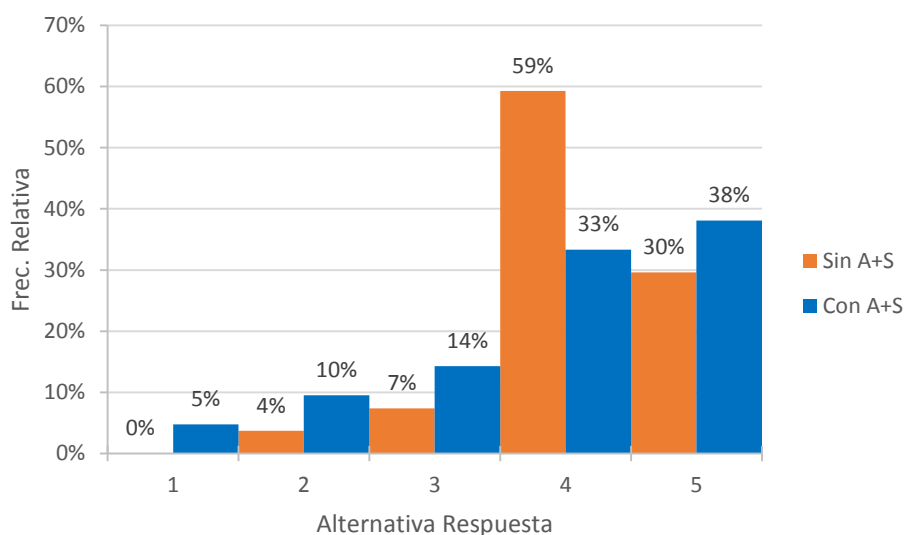


Gráfico 29: Ítem 20: Las estrategias metodológicas estimula el trabajo colaborativo con la comunidad

Así mismo, los estudiantes se pronunciaron en su mayoría en un sentido favorable, respecto a que las estrategias metodológicas estimulan el trabajo colaborativo con la comunidad. Especialmente, se observa que hay una percepción muy favorable con 89% sin A+S; en cambio con A+S un 71%.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas estimula el trabajo colaborativo con la comunidad fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 71%, de indiferencia 14%, en desacuerdo 10% y muy desacuerdo 5%. Para el caso sin A+S, las respuestas favorables fueron de 89% (30% muy favorables y 59% favorables), de indiferencia 7% y en desacuerdo 5%.

A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas estimulan el trabajo colaborativo con la comunidad y por tanto, se le exija más a las estrategia que implementa A+S.

- Dimensión coherencia entre estrategias metodológicas y política institucional

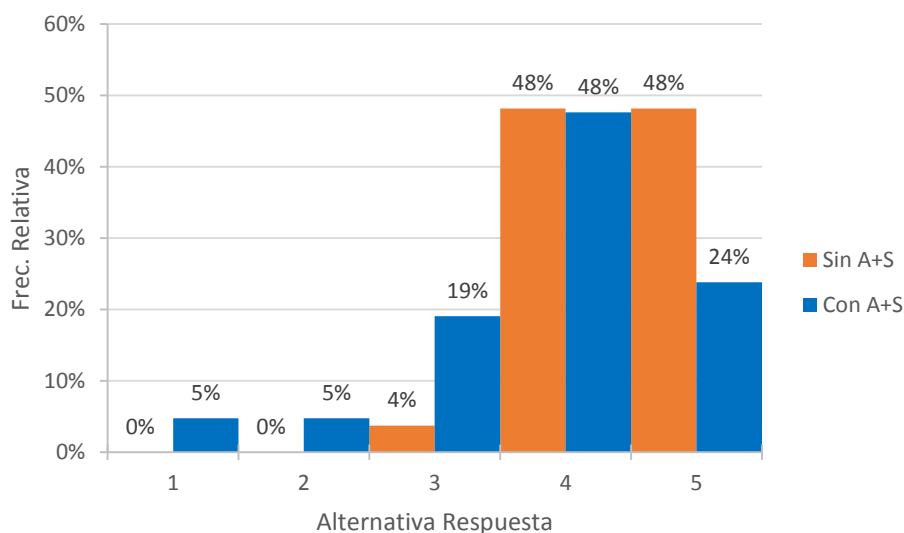


Gráfico 30: Ítem 21: Las estrategias metodológicas son coherentes con la misión¹¹ de la universidad

Los estudiantes se pronunciaron en sentido favorable, respecto a que las estrategias metodológicas son coherentes con la misión de la universidad. Particularmente, se observa que hay una percepción muy favorable, 96% sin A+S; en cambio con A+S la percepción

¹¹ Misión de la UCSC según el Plan de Desarrollo Estratégico 2012-2016: “Somos una institución de educación superior partícipe de la misión de la Iglesia Católica, que posee una comunidad académica de alto nivel y en permanente perfeccionamiento, orientada a formar personas y a ofrecerles oportunidades de educación continua, en un marco de cercanía, acogida y apoyo a sus necesidades académicas y personales. Impulsamos, desde la Región del Biobío, la generación y aplicación del conocimiento, aportando al desarrollo social, cultural, económico, científico, moral y espiritual del país, sustentados en un proyecto educativo integral, de alto estándar de calidad, y en vinculación con una amplia red de instituciones y organizaciones nacionales e internacionales”.

favorable alcanza al 71%. A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia de un 25%, se deba a un sentido de toma de conciencia crítica y reflexiva de la importancia de la coherencia entre la estrategia metodológica implementada con A+S en los cursos y la misión declarada por la universidad y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica. Esto, tanto en cuanto, que la misión declarada por la UCSC -de forma general-, es formar personas en búsqueda del bien común, en un sentido católico de la vida. Lo anterior, tal vez los estudiantes no lo observan con la nitidez o claridad que esperarían o fuera necesario, según los propósitos establecidos por esta misión.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas son coherentes con la misión de la universidad fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 72%, de indiferencia 19%, en desacuerdo 5% y muy desacuerdo 5%. Para el caso sin A+S, las respuestas favorables fueron de 96% (48% muy favorables y 48% favorables) y de indiferencia 4%.

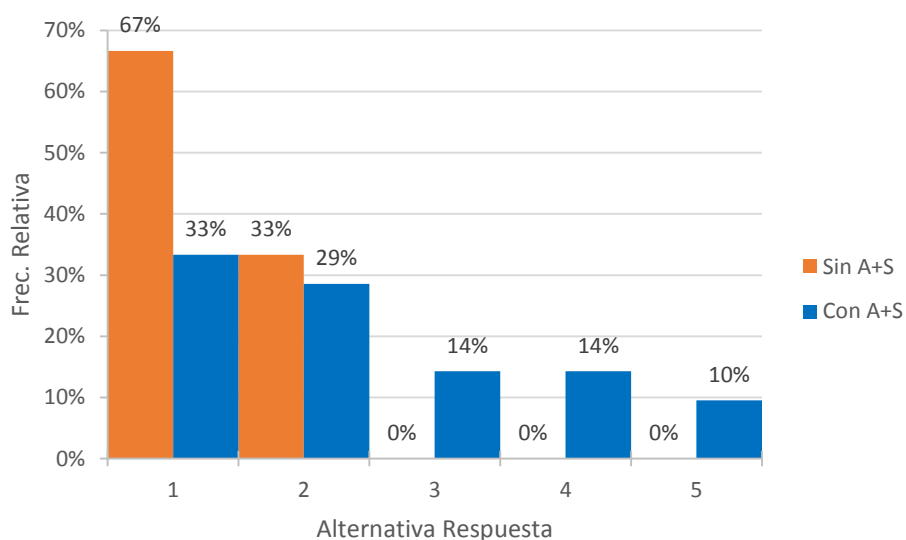


Gráfico 31: Ítem 22: Las estrategias metodológicas no se relacionan con el perfil de egreso.

Además, estamos en condiciones de afirmar que los estudiantes se pronunciaron en su mayoría en un sentido favorable, respecto a que las estrategias metodológicas se relacionan con el perfil de egreso¹². Específicamente se observa que hay una percepción favorable (100%) sin A+S; en cambio con A+S un 62%. Esto implica que los estudiantes reconocen la importancia, de cómo las estrategias metodológicas contribuyen a los saberes necesarios que debe poseer un futuro Educador de Párvulos

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas no se relacionan con el perfil de egreso fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (muy de acuerdo y de acuerdo) fue de 24%, de indiferencia 14% y desfavorable 62% (muy desacuerdo 33% y desacuerdo 29%). Para el caso sin A+S, la respuesta fue totalmente desfavorable (muy desacuerdo 67% y desacuerdo 33%).

A pesar de lo favorable de las respuestas en ambos casos; es posible que la diferencia desfavorable a A+S, se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva de la importancia de las cómo las estrategias metodológicas se deben relacionar con el perfil de egreso y, por tanto, los estudiantes una vez en conocimiento de A+S, le exigieron más a esta estrategia metodológica.

¹² Precisar que el reactivo originalmente está planteado de forma negativa, por ende para el análisis la escala de invierte

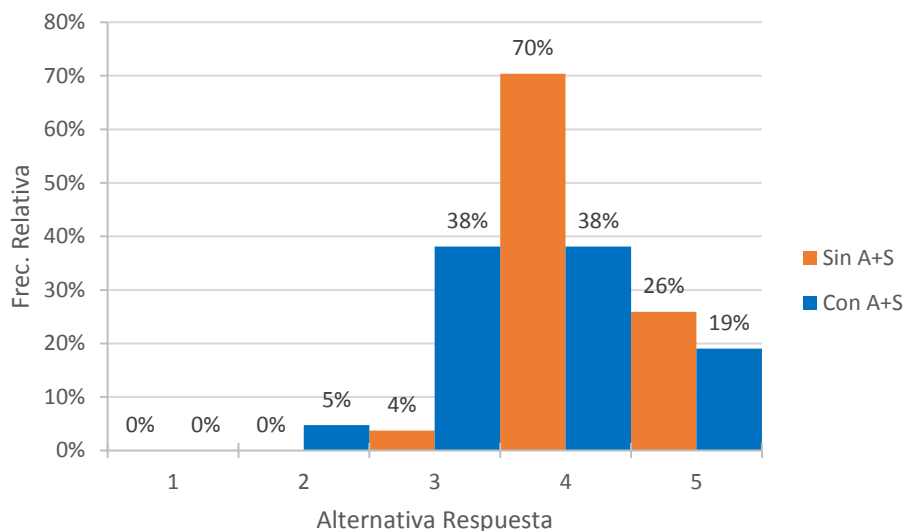


Gráfico 32: Ítem 23: Las estrategias metodológicas facilitan concreción del modelo formativo.

Por otra parte, los estudiantes se pronunciaron en sentido favorable, respecto a que las estrategias metodológicas facilitan la concreción del modelo formativo. Particularmente, se observa que hay una percepción muy favorable, 96% sin A+S; en cambio con A+S la percepción favorable alcanza sólo al 57%. A pesar que la percepción, es igualmente favorable al haber implementado la estrategia metodológica con A+S, es probable que esta diferencia de casi 40% se deba al sentido de toma de conciencia crítica que asumen los estudiantes al contrastar el proceso de enseñanza aprendizaje propiamente tal, con la coherencia entre estrategias metodológicas y política institucional, que conocieron al haber implementado A+S como práctica pedagógica.

Como muestra el gráfico, las percepciones que tuvieron las estudiantes respecto a que las estrategias metodológicas facilitan concreción del modelo formativo fueron distintas al ser implementadas con y sin A+S. Para el caso con A+S, las respuestas favorables (de acuerdo y muy de acuerdo) fueron de 57%, de indiferencia 38% y en desacuerdo 5%. Para el caso sin A+S, las respuestas favorables fueron de 96% (26% muy favorables y 70% favorables) y de indiferencia 4%.

3.2 ESCALA DE PERCEPCIÓN HACIA EL SERVICIO

A continuación se presentan los resultados de las respuestas de la denominada Escala de Percepción Hacia el Servicio (ver instrumento en Anexo VII), que tuvo como objetivo describir lo que piensan, sienten y hacen los estudiantes respecto del servicio comunitario. Se presenta el resumen (promedio) de las respuestas o alternativas con las que más se identificaron.

Se entregan los puntajes promedios de la Escala de Percepción Hacia el Servicio, que se obtuvo *ex ante* y *ex post* de aplicar A+S en la actividad curricular Estilos de Vida Saludable

Tabla 8.

Promedio de Escala de Percepción Hacia el Servicio Antes y Después de Aplicar A+S.

Puntaje	Escala	Nivel de Acuerdo	Rango puntaje	Promedio Escala Sin A+S	Promedio Escala Con A+S
18	1	Muy en Desacuerdo	18-32		
36	2	En Desacuerdo	33-46		
54	3	Indiferente	47-61		
72	4	De Acuerdo	62-75	69	68
90	5	Muy de Acuerdo	76-90		

Fuente: Elaboración propia a partir de las escala de percepción hacia el servicio antes y después de aplicar A+S.

Como muestra la tabla, la percepción promedio hacia el servicio de los estudiantes antes y después de haber implementado A+S, en la actividad curricular Estilos de Vida Saludable es favorable, en términos de su juicio evaluativo, para ambos casos: con y sin A+S; y con un mismo nivel de intensidad, en este caso de acuerdo, con promedios de 69 y 68 puntos respectivamente.

Esto indica que se no se evidenció una variación respecto a la percepción hacia el servicio, en los estudiantes una vez implementado A+S, en su actividad curricular Estilos de Vida Saludable. De acuerdo a este instrumento, se puede desprender que los estudiantes tienen de

forma intrínseca o natural una favorable de percepción hacia el servicio. Se estima que lo anterior es dable para una carrera en donde el sentido de búsqueda del bien común o servicio a los demás es una característica esperable de la personalidad de sus estudiantes de Educación de Párvulos, una carrera eminentemente de servicio social.

Lo anterior tendría relación con lo planteado por De Miguel (2005), quien expone que una competencia es “una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación” (Spencer y Spencer, 1993, citado en De Miguel, 2005). En consecuencia, se entiende la competencia como un potencial de conductas adaptadas a una situación, en este caso una actitud de compromiso por los demás. De acuerdo con esta definición, De Miguel (2005) plantea una competencia es una característica subyacente porque es una parte profundamente arraigada en la personalidad del estudiante que puede predecir su comportamiento en una amplia variedad de situaciones académicas o profesionales; se destaca que está causalmente relacionada porque puede explicar o predecir su futuro desempeño profesional.

De lo anterior se desprende además, que la implementación de A+S una sola actividad curricular no es suficiente para profundizar en un cambio positivo en la intensidad de percepción hacia el servicio; por tanto, se estima necesario aumentar las experiencias de actividades curriculares con A+S durante la carrera de Educación de Párvulos, con el fin de asegurar el desarrollo de las competencias que involucra la metodología en su nivel más elevado o complejo.

Finalmente, se debe precisar que dado que fue en sólo una actividad curricular donde se implementó A+S y la docente a cargo manifestó una permanente voluntad de implementar A+S en su curso, se optó por no aplicar esta escala de percepción hacia el servicio en ella, ya que se asumió que sería altamente favorable y además no comparable.

3.3 CUESTIONARIO ACERCA DEL LOGRO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJES DE LA ACTIVIDAD CURRICULAR ESTILOS DE VIDA SALUDABLE.

Se analizó cualitativamente las respuestas que evidenciaron presencia (1) o ausencia (0) de las características propias de Aprendizaje Servicio: Las características inherentes a la estrategia metodológica de A+S que se consideraron fueron:

Tabla 9.

Características inherentes a A+S evaluadas en las respuestas de cuestionario de RA.

Características	Tabulación	Presencia	Ausencia
Aprendizaje integrado al servicio:	A	1	0
Protagonismo de los estudiantes	P	1	0
Servicio a la comunidad:	S	1	0

Fuente: Elaboración propia para tabular las características de A+S.

Una vez determinada la presencia (1) o ausencias (0) para cada respuesta de cada característica (A, P, S), se procedió a tabular el número de presencias de las características, luego se determinó la presencia total relativa respecto al total de estudiantes; en dos momentos: durante el desarrollo y al finalizar la actividad curricular. Finalmente se determinó cómo fue la variación durante la implementación de A+S y al finalizar respecto al proceso de desarrollo de la actividad curricular.

Tabla 10

Proporción de características A, P y S presentes en las respuestas de los estudiantes durante el desarrollo y al finalizar la actividad curricular Estilos de Vida Saludable.

Preguntas respecto a RA	Característica	Desarrollo Actividad Curricular				
		Durante		Final		Var (%)
		Total	%	Total	%	
¿Qué características deben poseer estos actores de la comunidad educativa para que propicien estilos de vida saludable?	A	21	95%	17	81%	-15%
	P	10	45%	16	76%	68%
	S	10	45%	11	52%	15%
Identifique y describa el rol de los actores que forman parte de la comunidad educativa	A	18	82%	19	90%	11%
	P	11	50%	15	71%	43%
	S	6	27%	5	24%	-13%
¿Cómo debe ser la relación entre los distintos actores que forman parte de la comunidad educativa?	A	17	77%	20	95%	23%
	P	8	36%	14	67%	83%
	S	8	36%	9	43%	18%
¿Qué efectos tienen en los niños las actividades deportivas, la correcta alimentación, el manejo del estrés y el cuidado del medio ambiente que realizan los actores de la comunidad educativa?	A	20	91%	20	95%	5%
	P	4	18%	11	52%	188%
	S	8	36%	10	48%	31%

Fuente: Elaboración propia, a partir de las características A, P y S encontradas en las respuesta al cuestionario del logro de resultados de aprendizaje de la actividad curricular Estilos de Vida Saludable

A continuación se presentan ejemplos de respuestas seleccionadas a las preguntas determinadas, durante el desarrollo y al finalizar la actividad curricular Estilos de Vida Saludable

Tabla 11.

Ejemplos de respuestas a la pregunta ¿Qué características deben poseer estos actores de la comunidad educativa para que propicien estilos de vida saludable? Y a qué tipo de característica corresponde durante y al finalizar la actividad curricular.

Pregunta	Características	Respuesta en Proceso	
		Durante	Finalizar
¿Qué características deben poseer estos actores de la comunidad educativa para que propicien estilos de vida saludable?	Aprendizaje	“deben conocer los beneficios de llevar una vida saludable, idealmente deberían practicarlos, conocer además las consecuencias de llevar un vida poco saludable”.	“para que ellos propicien un estilo de vida saludable deben tener conciencia de estos y ponerlos en práctica en su vida diaria y en el trabajo pedagógico con niños y niñas”
	Protagonismo	“Estos actores deben tener hábitos alimenticios apropiados para poder hacer recomendaciones desde sus conocimientos profesionales sino también en base a su experiencia, así ser personas más completas y puedan tener un mayor nivel de empatía con la comunidad”.	“Debe dar el ejemplo de que su vida sea sobre un estilo saludable, que lo demuestre, con el fin de que los demás de una u otra forma la imiten y lleven una vida similar”
	Servicio	“Deben ser colaborativos, empáticos, responsables y ser capaz de crear un ambiente confortable”	Ser personas "líderes", que se preocupen por los demás conociendo a las personas con quienes tratan, su entorno vida etc.”

Fuente: Propia a partir del cuestionario acerca del logro de los resultados de aprendizajes de la actividad curricular Estilos de Vida Saludable

Tabla 12.

Ejemplos de respuestas a la pregunta Identifique y describa el rol de los actores que forman parte de la comunidad educativa. Y a qué tipo de característica corresponde durante y al finalizar la actividad curricular.

Pregunta	Características	Respuesta en Proceso	
		Durante	Finalizar
Identifique y describa el rol de los actores que forman parte de la comunidad educativa	Aprendizaje	“ellos son los principales modelos a seguir de los niños con los cuales el niño va a aprender lo que es bueno y malo para él, están encargados de transmitir los conocimientos apropiados y también están al tanto de que el niño aprenda”.	“la directora, es la encargada de crear un plan para desarrollar un estilo de vida más saludable en los niños. Las educadoras de párvulo Las técnicos en educación de párvulos”
	Protagonismo	“Ejercer su labor con compromiso y responsabilidad, y poseer la disponibilidad para trabajar en equipo”	“toda comunidad educativa: y incluyendo a las educadoras, a las técnicos, a los educadores y los auxiliares tienen el deber de promover el conocimiento de manera directa e indirecta para que toda la comunidad partiendo por los niños puedan tener mejores estilos de vida saludable”
	Servicio	“El rol que ocupan es cumplir con la comunidad, y orientar y satisfacer las necesidades de las personas”	“El rol es fomentar la vida sana y cuidado de esta en sus alumnos, con el objetivo así mejorar la calidad de vida del futuro de Chile”

Fuente: Propia a partir del cuestionario acerca del logro de los resultados de aprendizajes de la actividad curricular Estilos de Vida Saludable

Tabla 13.

Ejemplos de respuestas a la pregunta ¿Cómo debe ser la relación entre los distintos actores que forman parte de la comunidad educativa? Y a qué tipo de característica corresponde durante y al finalizar la actividad curricular.

Pregunta	Características	Respuesta en Proceso	
		Durante	Finalizar
¿Cómo debe ser la relación entre los distintos actores que forman parte de la comunidad educativa?	Aprendizaje	“debe ser una relación en la cual exista confianza y comunicación, para lograr los objetivos propuestos en torno a los niños y la escuela”	“Debe ser empática y respetuosa con los demás participantes que deseen ingresar en el ámbito de la vida saludable”
	Protagonismo	“de colaboración para poder trabajar en conjunto”	“De respeto y de enseñanza aprendizaje”
	Servicio	“Tiene que ser una relación cooperativa, pues tienen que estar de acuerdo con los objetivos que quieren para sus hijos y así llegar a un acuerdo en común con la comunidad y la escuela”.	“Debe haber una relación de confianza y empatía con todos los actores que participan en la comunidad educativa, esto ayudara a formar relaciones entre todo el personal y a tener un mejor ambiente y así se pueda trabajar mejor respecto a este tema, ya que es muy importante para esta sociedad”.

Fuente: Propia a partir del cuestionario acerca del logro de los resultados de aprendizajes de la actividad curricular Estilos de Vida Saludable

Tabla 14

Ejemplos de respuestas a la pregunta ¿Qué efectos tienen en los niños las actividades deportivas, la correcta alimentación, el manejo del estrés y el cuidado del medio ambiente que realizan los actores de la comunidad educativa? Y a qué tipo de característica corresponde durante y al finalizar la actividad curricular

Pregunta	Características	Respuesta en Proceso	
		Respuesta en Proceso	Pregunta
¿Qué efectos tienen en los niños las actividades deportivas, la correcta alimentación, el manejo del estrés y el cuidado del medio ambiente que realizan los actores de la comunidad educativa?	Aprendizaje	“Tienen un efecto positivo, ya que si se le implementa una vida saludable desde pequeño, es más seguro de que el siga con esto cuando sea más pequeño”.	“estas actividades van a tener un efecto positivo en la vida de los niños tanto en los años que están viviendo como en la vida futura que tendrán , evitara que tengan enfermedades crónicas y tendrán una mejor calidad de vida, además de que podrán pasar estos conocimientos a las generaciones futuras”
	Protagonismo	“Tiene un efecto totalmente positivo, ellos aprender a través de los ejemplos y así pueden practicarlos”.	“Tiene efectos totalmente positivos, fomenta un avance en el estilo de vida de los alumnos y para ellos mismos. Incentiva a que los alumnos aprendan he imiten lo que es tener una buena salud y nutrición aparte de aprender he incorporar nuevos conocimientos sobre la salud”
	Servicio	“un mejor estilo de vida tanto para él y su entorno”	“un efecto positivo en el presente y el futuro, ya que si aprenden a llevar una vida con ese ritmo siempre se tendrá una buena salud traspasando lo aprendido a las demás generaciones”

Fuente: Propia a partir del cuestionario acerca del logro de los resultados de aprendizajes de la actividad curricular Estilos de Vida Saludable

3.4 PRODUCTOS O EVIDENCIAS DEL MODELO A+S UCSC APLICADO A LA ACTIVIDAD CURRICULAR ESTILOS DE VIDA SALUDABLE

Estas corresponden a las evidencias necesarias que entregan los docentes a la Unidad A+S de la UCSC para lograr la certificación por parte de la Dirección de Docencia.

A continuación se detalla el informe que entregó la docente luego de implementar A+S en su actividad curricular.

3.4.1 Informe producto final A+S en actividad curricular

Nombre Profesor(es)	Ximena Claudia Espinosa González	Actividad Curricular	Estilos de Vida Saludable
Facultad	Educación	Carrera	Educación de Párvulos
Semestre	2do	Año	2015
Créditos	6	N° Alumnos	26
Socio Beneficiario	Fundación Integra	N° Beneficiarios Directos	Comunidades educativas de 6 Jardines Infantiles de Integra

Resultados u Objetivos de Aprendizaje del Curso Relacionados al Servicios (Ejemplos)

Detecta las potencialidades de cada uno de los actores y su contribución en el proceso de enseñanza aprendizaje en los niños y niñas menores de seis años.

Objetivo y Breve Descripción del Servicio ¿A quién satisface? ¿Qué satisface? ¿Cómo satisface?

Necesidad que satisface: Hasta ahora no hay información que arroje datos que permitan saber si los agentes educativos de Fundación Integra tienen estilos de vida saludable que mejoren su calidad de vida y brinden un modelo significativo a los párvulos.

Objetivo: Realizar un diagnóstico que identifique los estilos de vida que tienen los agentes educativos de distintos centros educativos de Fundación Integra. Este servicio permite clarificar la temática mencionada en el punto anterior, entregando información sobre los estilos de vida que tienen los agentes educativos de 6 distintos establecimientos de la Fundación Integra en la Provincia de Concepción,

Como se satisface la necesidad: Luego del diseño, aplicación y análisis de encuestas sobre estilos de vida saludable a todos los agentes de las distintas comunidades educativas.

Producto que se entrega: En general, se podrán visualizar fortalezas y debilidades que permitirán entregar un diagnóstico a cada establecimiento y a la Fundación, que les permita orientar líneas de acción orientadas, por un lado, favorecer los procesos educativos de sus aulas y por otro lado, mejorar los estilos de vida de los diferentes profesionales y técnicos que forman parte de la institución, factor que puede mejorar los procesos educativos y la calidad de vida de los funcionarios que forman parte de la institución.

Descripción del servicio: El servicio consiste en caracterizar el estilo de vida que tiene el personal que trabaja en distintas comunidades educativas de la Fundación Integra (Educadoras de Párvulo, Técnicos en atención al menor, manipuladoras de alimentos y personal de apoyo). Esto se logrará luego de diseñar, aplicar y analizar encuestas relacionadas con calidad de vida y estilos de vida saludable, en diferentes centros educativos de la zona, permitiendo vislumbrar las necesidades e intereses que se detectan en ese grupo humano con el fin de reforzar el trabajo que la Fundación hace en la promoción de estilos de vida saludable.

Se entiende este diagnóstico como un paso clave, dado que permite detectar las potencialidades de cada uno de los adultos significativos para los menores que asisten a salas cunas y jardines infantiles de la Fundación y su contribución en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para esto será necesario que las estudiantes trabajen en pequeños grupos y realicen las siguientes acciones:

- 1) Diseñar encuesta que logre evidenciar los estilos de vida de adultos que se dedican a la formación inicial, considerando sobre todo, los aspectos que de alguna manera puedan influir en la labor que realizan.

- 2) Prepararse para la aplicación de encuesta a través de su participación en un taller.
- 3) Coordinar fechas y modos de aplicar encuestas a funcionarios de al menos 6 distintos centros de Integra de la provincia,
- 4) Relacionarse con el personal de manera de aplicar encuestas adecuadamente.
- 5) Analizar esa información y entregar informe que también contemple la reflexión de como esa información permite retroalimentar procesos y realizar mejoras a nivel institucional.
- 6) Para terminar deben presentar principales hallazgos a grupos participantes, de manera de ser un aporte a que ellos conozcan su realidad y tomen decisiones frente a ello.

Estrategia de Reflexión aplicada en la actividad de aprendizaje servicio (puede ser inicio, intermedio, cierre)

Inicio:

- Conversación en grupo grande sobre la metodología y sus alcances.
- Revisión documentos y comentarios generales sobre las encuestas como instrumentos de diagnóstico.
- Pequeños grupos de reflexión para analizar aspectos que deben considerarse para diseñar una encuesta que verifique los estilos de vida de distintos agentes educativos. Diseño modelo encuesta por grupo.
- Aplicación individual de encuestas para colaborar en validación instrumento que se aplicará.

Desarrollo:

- Trabajo grupal para coordinar visitas, fechas y asignar responsabilidades durante proyecto.
- Trabajo colaborativo aplicando y analizando resultados encuestas para entregar informe final.
- Participación en foro de EVA para clarificar dudas, intercambiar experiencias y reflexionar sobre cada etapa del proceso.

Cierre:

- Coevaluación del trabajo de equipo, cada estudiante evaluará trabajo de compañeras de grupo, basándose en pauta entregada.
- Entregar informe con tabulación de datos, análisis e interpretación y conclusiones en base a encuestas aplicadas. Incorporando distintas evidencias y reflexiones individuales sobre trabajo realizado y sus alcances.
- Completar encuestas individuales de satisfacción

% Evaluación

Informe final con análisis de resultados y reflexiones individuales sobre experiencia **55%**

Participación y reflexión a través en FORO **15%**

Coevaluación trabajo equipo **20%**

Evaluación socios comunitarios **10%**

Reflexiones, citas y registros gráfico (De los estudiantes, los beneficiarios y docentes)

11. Algunos Comentarios de estudiantes:

- “Es importante el poder trabajar en equipo a servicio de todos y no de forma individual”
- “Esto nos sirve para crecer como personas y nos ayuda a desarrollar más personalidad y confianza al trabajar con la comunidad”
- “Los resultados les permitirán conocer sus debilidades en cuanto a estilos de vida saludable y así poder mejorar en cuanto a la formación que se les está entregando a los párvulos”
- “La contribución de esta metodología a mi formación, se relaciona con desarrollar en mí una parte que no estaba inserta que es la preocupación por ayudar a la comunidad”
- “Este trabajo ayudo a la coordinación entre las distintas integrantes del grupo, pese a las contingencias que se presentaron, para aprender a desarrollar y/o aplicar encuestas en distintos ámbitos y a distintas personas”
- “La actividad es óptima para obtener aprendizajes nuevos y provechosos para nuestro desarrollo personal y proceso formativo”
- “Este proyecto fue complicado, pero supimos organizarnos y también poder organizar la información, se requería tiempo, paciencia y mucho trabajo en equipo y pudimos desarrollarlo”
- “Me ayudó a reforzar mi personalidad, el trabajo en equipo, además aprendí a hacer gráficos y sacar porcentajes, también a usar mejor la tecnología”
- “Puedo concluir que es importante para nosotras como futuras educadoras, llevar una forma de vivir más sana, para dar un ejemplo a los niños y también adecuar este estilo de vida más saludable al jardín donde trabajemos”
- “Este trabajo fue de gran ayuda, ya que nos enseñó mucho sobre estilos de vida saludable, además a trabajar en equipo en base a una investigación seria, en la cual trabajamos arduamente, todas dando lo mejor de cada una, respetando siempre las opiniones de las demás...Tuvimos que aprender a comparar, separar y hacer gráficos, y hay que decirlo, fue un gran aprendizaje....le doy mucha importancia a

este trabajo , como educadora en el futuro voy a tener que hacer muchas investigaciones”

- “Me di cuenta que se necesita de mucho trabajo en equipo, cooperación, empatía, responsabilidad y compromiso tanto de parte mía, como de mis compañeras”

Evidencia trabajo a través foro:

Sobre Trabajo en equipo

de CATALINA VALESCA INOSTROZA INOSTROZA - miércoles, 9 de diciembre de 2015, 13:35

Trabajamos de manera muy responsable, se acataron las opiniones de cada una, coordinamos la fecha y hora de visita respetando los tiempos que se disponían, todas aportamos en las decisiones y trabajo de equipo.

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Exportar al portafolios](#)

[Hacer un comentario en este tema \(1 respuesta\)](#)



Sobre coordinación con Jardín infantil Pedro de Valdivia

de LISETT DENNISSE FRITZ LEAL - miércoles, 9 de diciembre de 2015, 13:20

El día 30 de Noviembre no comunicamos con la directora del establecimiento vía correo para solicitar la aplicación de la encuesta el día 2 de diciembre a las 10 horas. La directora nos respondió que no había problema con el día, pero que había problemas con el horario. Por lo anterior, solicitamos otro horario, para el día 7 de diciembre a las 10 horas donde todas podíamos asistir.

Reporte del trabajo sobre las encuestas aplicadas a Jardín Santa Cecilia

de YARITZA JESENIA MEZA GRANDON - martes, 8 de diciembre de 2015, 20:20

Ayer lunes 7 de septiembre, nos juntamos a armar el trabajo, nos dividimos las partes para así avanzar más rápido, revisamos las encuestas, las dividimos en categorías, etc. logramos avanzar al máximo, a excepción de que pueden faltar algunos detalles (gráficos) que debemos revisar en conjunto nuevamente.

Hasta ahora va todo bien encaminado, estamos todas comprometidas a presentar un buen trabajo que arrojen resultados que vayan en ayuda de los agentes educativos del establecimiento ya sea en su vida personal como profesional, claramente esto es acorde a sus estilos de vida.

Integrantes: Elisa Castillo, Yaritza Meza, Diane Roa, Camila Sánchez y Kimberly Gutiérrez

Ejemplo datos recolectados:

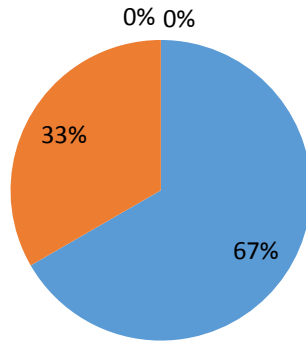
Datos de área Percepción en Educadoras /Técnicos Jardín Infantil “Santa Cecilia”

Percepción Educadoras:

Factores que influyen en su estilo de vida	Cantidad		
Profesionales de salud	4		
Medios de comunicación	2		
Religión	-		
Amigos	-		
	MUCHA	REGULAR	NINGUNA
Importancia de los estilos de vida en su familia	3	2	-
Importancia de los estilos de vida en su trabajo	5	-	-

Factores que influyen en su estilo de vida

■ Profesionales de salud
 ■ Medios de comunicación
 ■ Religión
 ■ Amigos

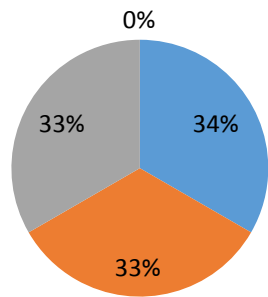


Percepción Técnicos:

Factores que influyen en su estilo de vida	Cantidad		
Profesionales de salud	6		
Medios de comunicación	7		
Religión	3		
Amigos	2		
	MUCHA	REGULAR	NINGUNA
Importancia de los estilos de vida en su familia	12	5	-
Importancia de los estilos de vida en su trabajo	10	7	-

Factores que influyen en su estilo de vida

■ Profesionales de salud ■ Medios de comunicación ■ Religión ■ Amigos



Evidencia de correos enviados para coordinaciones:

Algunas Evidencias fotográficas:

Fotos de firma convenio con INTEGRA, Noviembre 2015

Firma de



Firma Representante
alumnas Srta. Diarly
Sandoval



Grupo de Docente y representante de cada grupo que trabajará en cada uno de los jardines infantiles de integra seleccionados.

3.4.2 Encuesta a estudiantes sobre grado de satisfacción por participación en actividad curricular de Estilos de Vida Saludable que aplicó la metodología de aprendizaje servicio.

Se presentan los resultados del instrumento Encuesta a Estudiantes Sobre Grado de Satisfacción por Participación en Actividad Curricular de Estilos de Vida Saludable que Aplicó A+S (ver Anexo IX). Este instrumento permite conocer por parte de los estudiantes la valoración de la experiencia propiamente tal.

Se muestran las frecuencias relativas de las respuestas de los estudiantes para este instrumento, que midió las siguientes dimensiones: a- dimensión aprendizajes desarrollados por los estudiantes, b- dimensión implementación de la metodología A+S, c- dimensión impacto de la metodología A+S en la comunidad, y d-dimensión de aspectos logísticos y administrativos. En este caso, se muestra la frecuencia relativa de respuestas para cada ítem: favorable (muy de acuerdo y de acuerdo) y desfavorable (muy desacuerdo y desacuerdo)

Tabla 15.
Distribución de los Resultados de encuestas según dimensiones

Dimensión		Actitud hacia la dimensión			
		Muy en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Muy De acuerdo
Aprendizajes desarrollados por los estudiantes	Saber ser		15%	44%	40%
	Saber hacer		10%	42%	49%
	Saber		14%	46%	40%
Implementación de la metodología A+S			12%	56%	32%
Impacto en la comunidad de la metodología A+S			12%	36%	44%
Aspectos logísticos y administrativos			27%	46%	28%

Fuente: Propia a partir de la 3.4.2 Encuesta a estudiantes sobre grado de satisfacción por participación en actividad curricular de Estilos de Vida Saludable que aplicó la metodología de aprendizaje servicio

El gráfico a continuación, muestra la comparación de la dimensión aprendizajes desarrollados por los estudiantes en tres tipos de saberes: saber ser, saber hacer, saber saber, en comparación con la dimensión impacto de la metodología A+S en la comunidad.

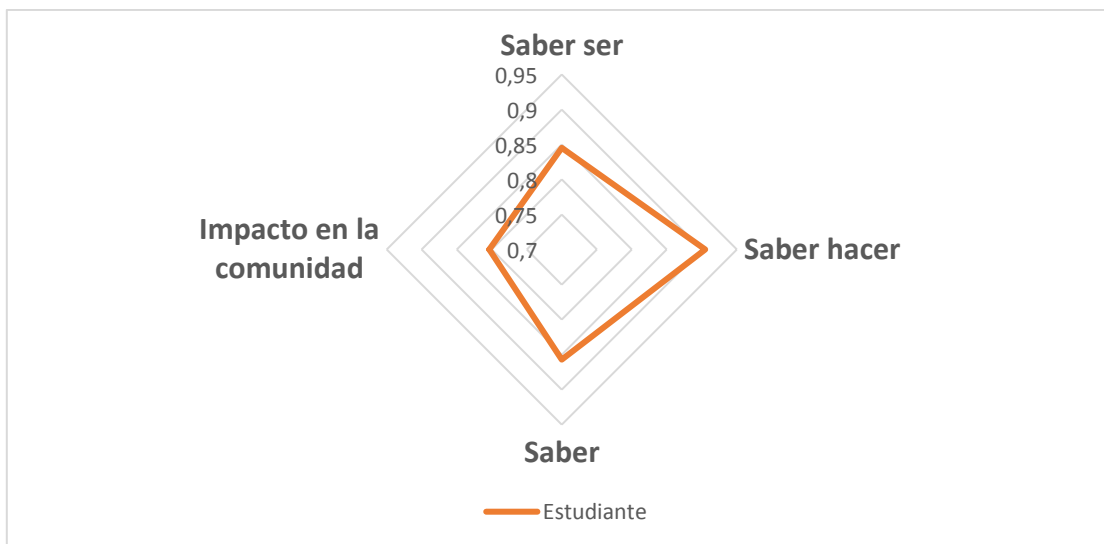


Gráfico 33: Encuesta de Satisfacción Estudiante (n=21). Para tres saberes y el impacto a la comunidad.

Como muestra el gráfico, el 90% de los estudiantes consideraron el saber hacer de forma favorable. El 86% de los estudiantes consideraron el saber saber de forma favorable. El 85% de los estudiantes consideraron el saber ser de forma favorable; y el 80% de los estudiantes consideraron que el impacto a la comunidad fue favorable.

3.4.3 Encuesta a la docente sobre grado de satisfacción por participación en actividad curricular de Estilos de Vida Saludable que aplicó la metodología de aprendizaje servicio.

Esta encuesta incluye una encuesta Likert y un cuestionario semiestructurado. El detalle de la encuesta Likert se presenta en Anexo X. A continuación se presentan las respuestas al cuestionario.

a- ¿Cuál fue el aporte de la metodología A+S a tu aprendizaje/enseñanza?

Respuesta: creo que permite a las estudiantes demostrar y desarrollar competencias vinculadas a su formación y futuro desempeño profesional. El desarrollo de competencias blandas se ve fuertemente favorecidas

b- ¿Cuál crees fue el aporte al socio comunitario?

Respuesta: brindarles un insumo que les permitirá tomar decisiones adecuadas y pertinentes considerando la realidad que tienen.

c- ¿Cuál es la contribución de A+S a tu formación valórica?

Respuesta:

- El favorecer el trabajo en equipo y colaborativo, con todos los valores que esto implica.
- El poder potenciar capacidades y muchas veces vislumbrar habilidades que no se tenían tan consideradas o no se conocían.
- En afianzar la seguridad personal, el autoconocimiento y la autoestima.
- Reforzar la formación valórica y de servicio.

d- ¿Qué aspectos mejoraría en la implementación y desarrollo de la metodología?

Respuesta: Creo que es fundamental con mucho tiempo más del que destinamos, una guía un poco más dirigida, pues al ser alumnas de primero, me di cuenta de que algunos grupos requieren más compañía y más dirección, así como más normas que cumplir.

3.4.4 Encuesta a socio comunitario sobre grado de satisfacción por participación en actividad curricular de estilos de vida saludable que aplicó la metodología de aprendizaje servicio

Los socios comunitarios valoraron favorablemente el servicio brindado por las estudiantes. En total un 96% lo valoró favorable, sólo un 4% desfavorable y no hubo valoración muy desfavorable.

En Anexo XI se muestra el detalle de las encuestas

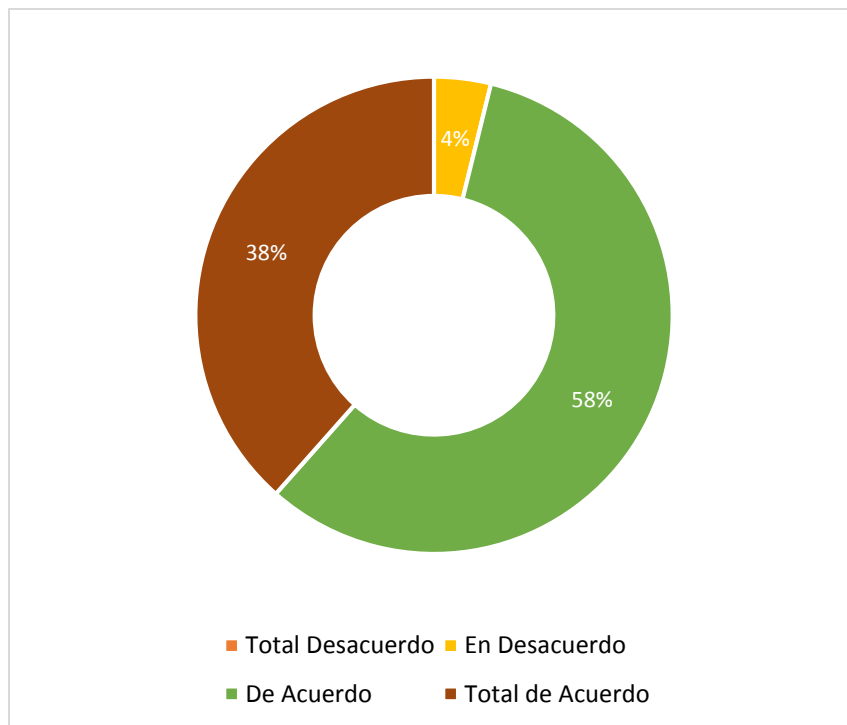


Gráfico 34: Encuesta de Satisfacción Socios Comunitario, Jardines Infantiles (n=4). Fundación Integra

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES

Podemos concluir que los estudiantes tienen una percepción favorable respecto a que las estrategias metodológicas utilizadas en el desarrollo de la formación académica contribuyen al desarrollo de competencias actitudinales, procedimentales y conceptuales. Específicamente, los estudiantes valoran positivamente la implementación de A+S como estrategia para el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo del trabajo, tales como: el desarrollo de trabajo en equipo, comunicación eficaz, asumir responsabilidades, el desarrollo de la capacidad de iniciativa personal, competencias organizacionales y de gestión.

Por otra parte, se evidencia que los estudiantes, valoran la coherencia entre estrategias metodológicas y las estrategias evaluativas, específicamente para la evaluación de aprendizajes significativos, profundos, no memorísticos y que estimulen la meta cognición de los contenidos con aplicación de éstos. En consecuencia, se valora de parte de los estudiantes, que A+S es totalmente contrapuesto de una pedagogía academicista, verbal y memorística; además se valora la articulación pedagógica del aprendizaje experiencial, significativo con la realidad de la profesión.

Los estudiantes percibieron de forma positiva y necesaria la coherencia entre los documentos rectores de la política institucional de la universidad y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en su proceso formativo. En este sentido, A+S destaca por lograr la acción pedagógica en el aula y el entorno al operacionalizar y poner en práctica la Misión de la universidad, el Modelo Educativo y el Perfil de Egreso de las Estudiantes de Educación de Párvulos. Esto, dado que en una sola actividad articulada pedagógica y de servicio a la comunidad, se plasma el sentido último del aprender para servir y servir para aprender, que contribuyen al sello característico de la UCSC.

Respecto al entorno, los estudiantes percibieron positivamente la implementación de A+S como herramienta que favorece un contacto temprano con el entorno profesional, favorece su desarrollo al compromiso social, aportar al mejoramiento de este y contribuye al compromiso por solucionar problemas del entorno a partir de sus aprendizajes disciplinares.

Se observó una alta valoración de cómo las estrategias metodológicas aportan a saberes disciplinares, actitudinales y procedimentales. No obstante, para los ítems donde fue mayor sin A+S, es posible que se deba a un sentido de toma de conciencia, crítica y reflexiva por parte de los estudiantes –en conocimiento de la implementación de A+S-, de cómo las estrategias metodológicas aportan a estos saberes y por tanto, pudieron haberle exigido más a esta metodología.

Igualmente, podemos concluir que A+S contribuyó favorablemente respecto a la percepción que tienen los estudiantes hacia el servicio; es decir, los estudiantes estuvieron conformes o a favor, de lo que piensan, sienten o hacen respecto al servicio comunitario.

Lo anterior, tanto para los valores inferiores del cuestionario, como de la escala de percepción hacia el servicio, se infiere se explicaría por la dificultad de cambiar estilos de aprendizajes pasivos, falta de iniciativa y proactividad de los estudiantes en el desarrollo de su propio auto aprendizaje, característico del sistema escolarizado del que vienen

No obstante, la valoración favorable de A+S como estrategia metodológica y el aporte a la percepción hacia el servicio, no se evidenció un cambio positivo de intensidad del juicio evaluativo, desde *ex ante* a *ex post* al implementar A+S. El juicio evaluativo se mantuvo igual. Revelando con esto, que la percepción hacia el servicio de estudiantes de carreras como Educación de Párvulos, -una carrera natural y eminentemente volcada hacia el servicio- fuera en sí mismo favorable, pero inmóvil en términos de intensidad del juicio evaluativo en un sólo semestre. Por tanto, con el fin de asegurar el desarrollo de las competencias que involucra la metodología en su nivel más elevado o complejo se estima que no basta la implementación de A+S en una sola actividad curricular.

Por lo anterior, para futuras intervenciones y/o en otras carreras, se debe tener en consideración el hallazgo antes señalado, es decir la inmutabilidad de la percepción hacia el

servicio, según las características actitudinales intrínsecas de las estudiantes que cursan una carrera en particular.

Por otra parte, si consideramos que los resultados de aprendizaje son enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sean capaz de hacer, comprender y/o sea capaz de demostrar una vez terminado un proceso de aprendizaje. Podemos afirmar que los estudiantes del curso Estilos de Vida Saludable, además de: i- identificar características y roles de los diversos actores que forman parte de la comunidad educativa; y ii-detectar las potencialidades de cada uno de los actores y su contribución en el proceso de enseñanza aprendizaje en los niños y niñas menores de seis años; lo hicieron con un sello característico de: aprendizajes integrados al servicio, mediante su rol protagónico y brindando un servicio a la comunidad.

Así mismo, dado que los estudiantes brindaron el servicio de: realizar un diagnóstico que identificó los estilos de vida que tienen los agentes educativos de distintos centros educativos de Fundación Integra. Se logró evidenciar que existió un “círculo virtuoso” entre aprendizaje y servicio; es decir, los aprendizajes académicos mejoraron la calidad del servicio ofrecido a la comunidad, y la actividad social impactó en una mejor formación integral de los estudiantes.

Para finalizar, podemos sostener que se cumplió satisfactoriamente el objetivo general de esta intervención, es decir, se logró fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes la carrera de Educación de Párvulos de la UCSC, con foco en la articulación teoría-práctica, mediante la implementación de la estrategia metodológica de aprendizaje servicio en la línea de formación de especialidad, para contribuir al logro de las competencias declaradas en el Modelo Educativo y Perfil de Egreso de la Carrera.

En suma, A+S se realiza como una propuesta educativa para el desarrollo de competencias como compromiso social, de mejora del entorno y/o de ciudadanía. Por tanto, podemos concluir que A+S supone un proyecto educativo con provecho para la comunidad que aporta

una estrategia para la educación en competencias pro sociales en contextos formales y no formales donde se desarrollan acciones de servicio, solidarias y aprendizajes en un contexto de reciprocidad, donde estudiantes, socios comunitarios y docentes obtienen algo valioso.

A+S, activa y capacita en competencias y habilidades para la vida, enseña a trabajar en equipo y a la UCSC, a trabajar en red en proyectos de mejora de la comunidad, involucrando a los socios comunitarios a la creación de comunidades educadoras. Esto se deja de manifiesto según las evidencias entregadas por los productos o evidencias del Modelo A+S UCSC aplicado a la actividad curricular estilos de vida saludable, a saber: reporte de implementación de A+S en actividad curricular, encuestas de satisfacción estudiante, encuestas de satisfacción docente y encuestas de satisfacción respondida por el socio comunitario.

Para concluir nos remitimos a *Evangelii Gaudium* (2013), en donde el Papa Francisco advierte de La Crisis del Compromiso Comunitario, planteando desafíos al mundo actual, con un No a una economía de la exclusión, un No a la nueva idolatría del dinero, un No a un dinero que gobierna en lugar de servir, No a la inequidad que genera violencia. El Papa hace un llamado de atención respecto a la “educación” que tranquilice y convierta a los pobres en seres domesticados e inofensivos. Claramente A+S es contrapuesto a esto, es esencialmente reflexión crítica, como diría Freire: “educadores y educandos, con-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de desvelarla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear ese conocimiento”.

Por consiguiente -plantea el Papa-, que se vuelve necesaria una educación que enseñe a pensar críticamente y que ofrezca un camino de maduración en valores; que en definitiva es lo que nos permite A+S, lograr la capacidad de encontrarse y dejarse encontrar con otros seres humanos, comprendiendo que ni el universo ni yo mismo pueden ser comprendidos sino es a través de otro ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acreditadora de Chile. (2014). *Acuerdo N° 240 carrera de Educación de Párvulos, mención inglés. Universidad Católica de la Santísima Concepción*. Concepción.
- Barrios Araya, S., Rubio Acuña, M., Gutiérrez Núñez, M., y Sepúlveda Vería, C. (2012). Aprendizaje servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. *Revista cubana de educación superior*, 594-603.
- Battle, R. (19 de Abril de 2015). Una brújula para orientar el talento. *Forbes*. Obtenido de Forbes: <http://forbes.es/business/6709/una-brujula-para-orientar-el-talento/>
- Bernal González, M. D., y Martínez Dueñas, M. S. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 107-107.
- Bravo Soto, A., Rodríguez Navarrete, C., Espinosa González, X., Zúñiga Aranda, E., y Soto Muñoz, M. E. (2015). *Informe de autoevaluación Educación de Párvulos. Universidad Católica de la Santísima Concepción*. Concepción.
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS. (2013). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Chaverri Chavez, P. (2015). *El Aprendizaje en servicio en la ULACIT*. San José C.R.: Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) Centro de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). *Perspectivas económicas de América Latina 2015 Educación, competencias e innovación para el desarrollo*. Obtenido de <http://repositorio.cepal.org/>:
http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759_es.pdf
- Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile. (2015). *Manual para el desarrollo de procesos de autoevaluación. Carreras y programas de pregrado*. Santiago de Chile: CNA.

- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientadas paara promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, G., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XX*, 35-56.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 35-56.
- Ferrán-Zubillaga, A., y Guinot-Viciano, C. (2012). Aprendizaje Servicio:Propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, 187-195.
- Flores, S., y Martín, M. (20 de agosto de 2015). *Henry Giroux*. Obtenido de <http://henry-giroux.blogspot.cl/>
- Francisco. (2013). *Exortación apostólica Evangelii Gaudium*. Vaticano.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Furco, A., y Billig, S. H. (2002). *Service learning: the essence of pedagogy*. Connecticut. Connecticut: IAP.
- García García, M., y Cotrina García, M. J. (Enero Abril de 2015). Aprendizaje y Servicio (APS) en la formación de profesorado: Haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 1-6.
- Giorgetti, D. (2007). *Educación en la ciudadanía. El aporte de aprendizaje servicio*. Buenos Aires: CLAYSS.
- González García, F., Veloz Ortíz, J., Rodríguez Moreno, I., Veloz Ortíz, E., Guardián Soto, B., y Ballester, A. (2013). Los modelos de conocimiento como agentes de aprendizaje significativo y de creación del conocimiento. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 107-133.

- Herández Sampieri, R., Ferández Collado, C., y Batista Lucio, M. D. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill S.A. Interamericana Editores de CV.
- Jouannet, C., Salas, M. H., y Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, 198-212.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 531-593.
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social en universidades*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Mendia Gallardo, R. (2009). Aprendizaje y servicio solidario. Una propuesta educativa para el desarrollo de la competencia ciudadana. *Revista del forum europeo de administradores de la educación*, 7-10.
- Ministerio de Educación. (15 de 2 de 2016). Ley 20835. Crea la subsecretaría de educación parvularia, la intendencia de educación parvularia y modifica diversos cuerpos de ley. Santiago.
- OCDE. (2013). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Santiago. Obtenido de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/1234/doc/201310151024490.2012%20OCDEAs eguramiento%20Calidad.pdf>
- OCDE. (2015). *¿En qué situación está Chile comparativamente?* Obtenido de <http://www.oecd.org/chile/>:
http://www.oecd360.org/chile?utm_source=oecdorg&utm_medium=focusbox&utm_campaign=oecd360launch
- Padilla Beltrán, J. E., González Guerrero, K., y Silva Carreño, W. H. (2011). Sentido de la formación docente desde la perspectiva sociocrítica. *Revista Q*, 1-15.
- Paul, R., y Elder, L. (12 de Mayo de 2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares, Principios, Desempeño Indicadores y Resultados* Con una

Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico . Obtenido de <https://www.criticalthinking.org>:

https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Ciudad de México: Pearson Educación, México.

Platón. (1949). *La República*. Madrid: Instituto de estudios políticos. Edición bilingüe.

Puig Rovira, J. M., y Palos Rodríguez, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 60-63.

Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, 45-67.

Ramírez-Pardo, S. (2012). Las pedagogías críticas: un lenguaje de la posibilidad para la universidad y sus maestros. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 189-202.

Red Nacional de Aprendizaje Servicio REASE. (5 de MAYO de 2016). *REASE*. Obtenido de <http://www.rease.cl/>

Robles Garrote, P., y Rojas, M. D. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 9(12).

Shneider, M. (Junio de 1998). *Models of Good Practice for Service-Learning Programs. What Can We Learn From 1,000 Faculty, 25,000 Students, and 27 Institutions Involved in Service?* . Obtenido de <https://www.aahea.org>: <https://www.aahea.org/articles/schneider.pdf>

Tapia, M. (2002). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tapia, M. D. (2010). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2008). *Decreto de Rectoría 107/2008. Promulga acuerdo del honorable consejo superior que modifica el procedimiento para la aprobación de proyectos curriculares de pregrado y posgrado*. Concepción.
- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2016). *Modelo Educativo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción*. Obtenido de <http://www.ucsc.cl/http://admission.ucsc.cl/futuro-estudiante/por-que-estudiar-en-la-ucsc/proyecto-educativo/>
- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2016). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Católica de la Santísima Concepción*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Zalba, E. M. (2008). La experiencia de la universidad nacional de Cuyo en el desarrollo curricular por competencias. Aspectos metodológicos. En C. I. Desarrollo, *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en educación superior* (págs. 347-375). CINDA.

ANEXOS

ANEXO I: ENTREVISTA A JEFA DE CARRERA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS

¿Qué le parece el problema detectado?

Me parece que es un problema real, que quedó explícito en nuestro proceso de autoevaluación y donde además los pares evaluadores dieron fe de ello y lo enfatizaron. Está entonces puesto en nuestro plan de mejoramiento, pero creo que lo que está puesto en el plan de mejoramiento que es una capacitación a las educadoras de planta, para poder incluir el desarrollo de estas habilidades dentro de sus programas... no es suficiente, por todo lo que tu haz detectado como causas de este problema, entonces yo creo que la acción que tú puedas tomar a través de tu tesis, va a ser un aporte, creo que significativo y que va a complementar, la pequeña propuesta que teníamos nosotras en ese plan de mejoramiento, así que en ese sentido..., de le nomás

¿Qué le parece este ejercicio de revisar los programas de las actividades curriculares?

Este ejercicio que tú acabas de hacer de revisar estrategias y ver a qué métodos y modalidades corresponde es algo que en sí ya es un aporte y porque nos damos cuenta que: los profesores puede ser que por ignorancia, por desconocimiento, poca preocupación, ponen en el programa estrategias que a lo mejor no tienen relación unas con otras y no tienen una razón de ser. Falta de un sustento. Lo que acabamos de hacer en el ejercicio, este a mí me muestra claramente que hay que revisar los programas y lo que yo te comentaba, se da en un momento preciso, cuando desde docencia nos dan la oportunidad para hacer una adecuación del plan renovado, es decir, llevamos dos años y medio de funcionamiento...dos años de funcionamiento, con el plan renovado y obviamente nos damos cuenta de que lo que pensamos en el papel al llevarlo a la práctica..., no siempre... se puede hacer o no siempre fue lo mejor, desde el punto de vista del diseño, entonces tenemos la oportunidad de mejorar, de hacer algunas adecuaciones al plan y una de las adecuaciones que yo creo que hay que hacer es revisar los programas y ver la coherencia entre lo que los profesores declaran que se debe hacer en sus cursos específicos, en relación al logro de las competencias y resultados de aprendizaje. Hablando específicamente de lo que tiene que ver con estrategias, que según el autor que tú trabajas aplica modalidades y métodos de enseñanza

¿Es necesario estandarizar conceptos?

Sí, yo creo que sí, porque... ya te digo y lo mismo que te declararon a lo mejor las profesoras. Hay mucho de intuición, hay un poco de capacitación y estamos probando en el hacer ahora. Entonces hay que poder dar un piso, de donde también aquellos profesores que estén más débiles puedan sostenerse y un piso que, nos diga que este plan va a ir mejorando en su implementación en la medida que vayamos avanzando en los cursos. Ahora se nos viene el tercero y después el cuarto... Yo creo que no podemos cometer más errores

ANEXO II: FOCUS GROUP EDUCACIÓN DE PÁRVULOS MENCIÓN INGLÉS

Participantes:

- Profesora María Loreto Muñoz (P1) Formación Personal y Social del Párvulo, Lenguaje y su Didáctica
- Profesora Ximena Espinosa González (P2) Estilos de Vida Saludable, Salud y Nutrición
- Profesora Elizabet Díaz Costa (P3) Metodologías de Investigación y Familia y Comunidad
- Profesora Marcela Valenzuela Ravanal (P4) Dictó asignaturas relacionadas con evaluación
- Moderador: Alumno Juan Marcelo Castro R.(M)

M: Buenas tardes, quería agradecer por su tiempo, su disposición para este focus group, de mi diseño de intervención. Mi nombre es Juan Castro, les voy a pedir que se presenten por favor.

P3: Soy Elizabet Díaz, profesora de Metodologías de Investigación, recientemente Familia y Comunidad y en lo futuro de Introducción a la Educación Parvularia

P1: Loreto Muñoz Educadora de Párvulos, hago las asignaturas de Formación Personal y Social del Párvulo, Lenguaje y su Didáctica. Hasta antes de este semestre, había hecho clases en el plan antiguo de la carrera, que no era el plan renovado y este semestre fue mi primera experiencia con un curso, en una signatura igual de peso dentro de la carrera y con un plan renovado, y el próximo semestre, hacemos otra asignatura que es fuerte en la carrera y que también es del plan renovado.

P2: Yo soy Ximena Espinosa González, hago Estilos de Vida Saludable, Salud y Nutrición, con renovación y con y sin renovación las Prácticas Progresivas y la Práctica Profesional que es sin renovación.

M: Este focus se contextualiza dentro la asignatura de Metodología de Intervención del Magister en Educación Superior y estamos en la parte de...Preséntese por favor.

P4 Marcela Valenzuela, trabajo en la carrera de Educación de Párvulos, en el Departamento de Curriculum y Evaluación. Dicto asignaturas relacionadas con evaluación

M. Como les decía este focus group está dentro del contexto... Se contextualiza dentro la asignatura de Métodos de Intervención y ya pasamos a la etapa...determinamos el problema, las causas los efectos, hicimos la justificación, determinamos las herramientas que íbamos a ocupar, en especialmente más bien, en este caso una herramienta del orden cualitativo y vamos ahora obtener información (en este caso) de la herramienta que determinamos – que es el focus group- presentamos el árbol de problema, se los enviamos por correo. El énfasis del focus va a estar dado principalmente en las causas determinadas del problema (Se lee nuevamente el problema). Se aclara que puede parecer un poco pedante la determinación del problema, en el sentido...considerando la alta acreditación que tuvo la carrera, pero igual se determinaron algunas carencias, que son motivo de esta intervención, por eso traté de redactarlo de una forma lo más amigable posible y hago esa explicación porque me parecía un contrasentido, eventualmente intervenir una carrera que tuvo una alta acreditación, pero igualmente atender a las dificultades que habían...

P4: Te puedo hacer unas consultas como introducción al árbol de problemas ¿Quién te está guiando?

M: El Profesor Constella

P4: ¿Cómo se obtuvo la información a través de qué? para llegar a esto. ¿Se aplicó alguna encuesta a las alumnas?

M: Me entrevisté en algunas oportunidades con la Jefa de Carrera, estudié también el Informe de Autoevaluación y el Informe de la Comisión de los Pares Evaluadores. Y con eso me pude hacer una visión general respecto a la problemática detectada.

P4: ¿Me imagino se habrá aplicado una encuesta a las alumnas o la evaluación docente?

M: No

P4: Autoevaluaciones. Nosotras también tuvimos que aplicar autoevaluaciones cada dos años, informes también de evaluación docente.

M: No

P4: ¿No hay otros instrumentos de recogida de información? ¿Para haber llegado a ese árbol de problema? Tú sabes que la detección problemas se debe hacer en base a instrumentos que te permitan recoger la información, válida y confiable.

M. Bueno, no aplique esos instrumentos, me base principalmente en el informe de autoevaluación y en el Informe de Acuerdo de Acreditación y además los instrumentos que voy a ocupar serán cualitativos como este focus, una entrevista y voy a tratar de obtener alguna información cuantitativa respecto de los programas de las asignaturas claves para la carrera, que son siete. En términos de revisar los planes y determinar el grado de coherencia de las estrategias metodológicas con lo que está digamos...

P4. Ahora me queda más claro.

M. El problema...si porque además, es un curso de un semestre, es muy breve como para aplicar demasiados instrumentos.

P4. ¿Ah es un curso de un semestre?

P2. El que genera esto.

M: Sí, sí, lo que pasa es... el proceso de intervención en realidad es el Magíster propiamente tal. Primero hay...se va en la secuencia del método de intervención, diseño de intervención, la intervención propiamente tal y después la tesis. Entonces esa gradualidad que vamos desarrollando y ahora es el diagnóstico. Esto no es la intervención, es sólo el diagnóstico. Después en la intervención eventualmente habrá que generar también nuevos instrumentos para poder argumentar un poquito más. Este es el problema detectado a priori. Después viene la intervención propiamente tal. En esta etapa que es el problema (se lee nuevamente el problema. ¿Me gustaría preguntarles en términos de la gestión docente? ¿Cómo sienten Uds. que se puede apoyar la resolución del problema, en este caso por este caso por el lado de la gestión?

P1. Me gustaría responder eso, yo revisé con anticipación, y como que ya me posicioné en términos de las causas, un análisis que tiene que ver con lo que tú planteas, ¿no sé si me centro en eso o apporto explyándome?

M: Abiertamente, yo prefiero.

P1 En función del árbol de problemas hice un autoanálisis en función de esto. Por ejemplo en la parte baja del árbol, siendo honesta no hay un déficit de capacitación (existe oferta de capacitación), yo particularmente con respecto a las cosas se puede hacer con los estudiantes y a la cual podemos acceder todos. En términos de desincentivo, también me hacía el auto análisis, y yo soy súper motivada a la docencia y entonces me miraba y decía no desincentivo no tengo. Déficit de recursos, lo relaciono con ofertas de capacitación, tenemos tecnología suficiente para hacer cosas con los estudiantes. Efectivamente si hay un tema de baja aplicación de metodologías pero yo no me casaría con una baja sino mi hipótesis es que, cuando dice duplicidad de esfuerzos en la obtención de las competencias dentro de las distintas actividades curriculares, yo veo que los esfuerzos que hacemos en la carrera no están alineados, yo puedo hacer algo muy bueno según yo. Me encantaría por ejemplo que así otras colegas utilizaran la filmación, después vemos las otras filmaciones con las estudiantes, porque yo probé que eso funcionaba con las estudiantes, pero cada uno hace cosas, que le resultan y otras que no le resultan porque esa es la realidad pero resulta que no lo compartimos, no evaluamos no .yo en mi asignatura hacer algo chiquitito para ver un antes y un después, entonces no hay, no estamos alineados en cuanto a estrategias metodológicas y de evaluación. Eso es lo que yo siento y lo he planteado en otras ocasiones, no veo. Hay esfuerzos aislados, pero no hay..., por ejemplo ciertos focos que todas hemos evidenciado por ejemplo que funcionan con las estudiantes y que esos focos lo hacen ella en sus asignatura yo en la mía tú en la tuya, todas y bombardeamos a las estudiantes por todas partes, ósea no se escapan estén aquí o aquí, aquí,...el bombardeo es y es un bombardeo que es bueno. Eso no está ya yo veo que no está y yo creo que las colegas cuando hablan, no está, eso veo en términos así como nosotros, como sistema, como académico. Qué cosa interesante hay del otro lado que son las estudiantes, ya porque no es menor, educación es distinto a ingeniería, es distinto a medicina, el perfil de estudiante que nosotros recibimos, desde mi perspectiva. Llevo diez años en la universidad. Estuve cuatro años ausente y volví y el panorama sigue

siendo el mismo, el mismo estudiante que llega, el mismo perfil, entonces ahí no hay variación y eso no es menor, porque eso no desafía, nos trunca muchas veces las metodologías y hay que estarse reinventando. Cada promoción es distinta a las demás, de repente hay promociones que están concentradas con estudiantes con muy bajas, con bastantes debilidades, pero concentradas en una promoción, de repente hay otras promociones hay más prioridad de estudiantes con más fuertes cognitivamente, entonces uno prueba cosas y te vas al piso, tienes que ya, esto no me funcionó voy a hacer otra cosa, entonces es un probar un probar constante. Qué pasa con nuestras estudiantes, efectivamente nuestras estudiantes tienen serias dificultades para aprender de manera autónoma, para esto de aprender a aprender o sea no llegan cierto con estas claves estos *tips*, cierto incorporados esa es una realidad. Tienen, vienen con una tendencia fuerte a aprendizajes memorísticos ojala leer muy poco, cierto y hablar poco y además viene con muy baja autoestima, personal, familiar y de la carrera. Acá muchas estudiantes construyen lo que es el valor de nuestra profesión y salen totalmente empoderadas de lo que significa ser una educadora de párvulos, pero cuando entran, en la misma estudiante, después de un semestre, después de un año... profesora ahora entiendo, ahora de verdad que veo el valor que tiene nuestra profesión.

M: ¿Después de cuánto tiempo?

P1. Sí después de un semestre,... profesora cuando yo entré pensaba esto y ahora todo lo que Ud. nos ha hecho ver, ahora veo esto, me doy cuenta de esto y me reocupa esto y ahora yo me fijo en esto y antes no me fijaba. Entonces llegan así y con una baja autoestima personal, se ponen rojas, fucsias, cuando pasan adelante, no quieren hablar, no se atreven a preguntar. Si pasan adelante a exponer es un mar de nervios, algunas se ponen hasta a llorar de los nervios, entonces es un tema muy fuerte. Hay algunas estudiantes que evidentemente escapan a la norma, pero hay una tendencia en cuanto a muy baja autoestima, eso genera mucha pasividad, ojalá que no me pregunten, ojalá no me hagan pasar adelante, me voy a sentar aquí atrás etc., ya.

Si, evidentemente dificultades para vincular la teoría con la práctica, porque si eso si uno como profesor no lo intenciona, evidentemente no tienen para cuando hacer esto. Si uno no lo hace bien, como profesor, si uno no construye un puente, concreto, amistoso, real de vinculación de la teoría y más encima aterrizando la teoría lo que más pueda, ese puente ellas

no lo construyen. Lo que aparece aquí de vinculación de contextos sociales y descontextualización, nuestras estudiantes tienen la suerte de que tienen vinculación con el medio desde el primer año de la carrera. Eso está es una aporte, una oportunidad tremenda que tenemos. Nuestros estudiantes van a un centro de práctica, conocen realidades de un contexto de pobreza, de clase media, se vinculan con otros tipos de gentes, entonces eso está, ya... está la vinculación, que no la estén usando bien, es otro tema, pero hay vinculación con el medio, ya eh. Lo que dice aquí estudiante dependiente del profesor. Son súper dependientes, en general nuestras estudiantes, son dependientes por muchas razones, de repente se mal ha entendido eso, se ha generado un paternalismo, que no está instalado en otras facultades... entonces se sienten si uno les habla muy fuerte, si uno las presiona para que fundamenten más, se tupen enteras, no les agrada, es como que porque entran a una carrera, que es bonita que es con niños, es como que todo tiene que ser en algodón rosado y no es así. Entonces es un trabajo, que es precioso –a mí me encanta-, pero es un trabajo que es arduo, es lento y que uno no puede aflojar y que si uno no afloja de frutos ya, entonces es un contexto que bien interesante, que es importante de analizar , ya, y efectivamente, para terminar lo del árbol, el tema de evaluación. Claro uno no es experta en evaluación, yo hice un curso de evaluación pero yo ahora, voy a centrarme en la experiencia que yo tuve con un curriculum renovado: primero, lo primero es como lo iba a hacer, no porque no quisiera, porque efectivamente está todo acondicionado, todos están diciendo que hay que hacer un aprendizaje significativo, que hay que usar muchas cosas. Entonces yo primero me puse a leer y estudiar, y claro había una multiplicidad de estrategias y todo me hice has unos documentos de apoyo, finalmente ese documento de apoyo quedo ahí porque me enfrenté a la realidad y fui probando, probando cosas en conjunto con las estudiantes: sabes que vamos a hacer esto y eso me dio resultado durante un semestre ¿Cómo anduvieron con esto? No profesora. Sumando y restando, voy a compartir algo que a mí me funcionó con un grupo de quince estudiantes, que es un grupo chico, no es lo mismo trabajar con sesenta ni cincuenta, ya finalmente la metodología no la tengo validada porque no la evalué nada, pero hice el *feedback* que mis estudiantes me dieron. Partí en la famosa teoría que les asusta a las chicas: que tanto autor, que tanto que leer, las hice leer harto, pero las obligaba a que todas y cada una, aunque se tupiera entera, tenía que pasar adelante, qué había entendido, mapa conceptual, cualquier organizador gráfico y todas las veces en los distintos *paper* digamos,

todas estaban obligadas a pasar. Yo vi una evolución desde ir con apuntes, torpedos, el libro, etc. Hasta finalmente hablar entre comillas a capela, solamente con el organizador gráfico. Este bombardeo frecuente las hizo soltarse y un montón de cosas, entonces se me ocurrió la estrategia de que ahora la teoría estaba, según yo, como instalada, que hacía con eso, como yo evidenciaba que ellas habían internalizado esos contenidos, entonces se me ocurrió empezar a usar videos, filmaciones de estas famosas que están en YouTube, de una educadora haciendo clases o una película que yo sabía que tenía esos contenidos y usando esa estrategia las estudiantes empezaron a colocar a prueba lo que habían leído de tantos autores, de qué manera eso se estaba dando, por ejemplo en una experiencia pedagógica en la película, etc. Eso a mí, en ese contexto de quince alumnas me funcionó y las alumnas me dijeron que ellas consideraban que si yo lo hubiese hecho al revés, por ejemplo que hubiese partido haciéndolas ver videos, películas, sin ningún conocimiento antes, no les habría funcionado, ni les habría resultado, pero esto de haber partido, leer me dijeron: obligarnos a leer pasar adelante, aunque no quisiéramos y nos diera vergüenza, y después decir ya: que está pasando en esta película, esa metodología, estrategia etc. Me funcionó, con ese grupo, en una asignatura. Pero es un probar, eso es lo que quiero dar a entender, yo me había hecho una síntesis de metodologías y de evaluación y tú me preguntas honestamente... terminé haciendo lo que el día a día me iba diciendo con ellas y el *feedback*, yo creo que eso fue importante, yo les iba preguntando si sentían, sentían que entendían, etc. Y a mí eso me funcionó, a mí...

M: Que bien. Alguien quiere....de su experiencia respecto a lo que yo planteo en el fondo...

P3: Yo tengo una pura cuestión que decir al respecto de..., de algo que no menciono P1, ehhhh cuando el problema se centra en si las estrategia desarrolladas en el aula por los docentes de la carrera, si se ajustan o no al modelo formativo, la pregunta mía al tiro que me asalta inmediatamente es ¿cuál es el modelo formativo de la universidad?

M: Yo hee eso...perdón, yo precisamente quería haber hecho esa pregunta. Haber partido por esa pregunta, ¿si alguien conoce el proyecto educativo de la universidad? ¿Conoce el perfil de egreso de la universidad?

P3: Conociéndolo, pues nosotros venimos recientemente de analizarlo, porque estamos recientemente renovados, o sea que tenemos todo esto fresquito y te digo que aún si a mí no

me queda claro cuál es el modelo formativo. Yo entiendo que una institución adopta por un modelo formativo genera las instancias, las circunstancias, el contexto para que este modelo formativo sea posible y creo que las actuales condiciones no lo permiten. Voy a ser súper práctica, materialmente hablando las condiciones no están dadas para desarrollar el perfil, entonces yo entiendo que tu intentas atacar un ala de este problema, pero nunca pierdas la visión de que el problema es mayor, no tiene que ver sólo con las estrategias que plica a, b, o c, tienen que ver con cómo la institución responde a una demanda que se ha incluso autoimpuesto. La institución ha decidido un modelo formativo, pero nunca se ha puesto a pensar si es que tiene las “nueces” para este modelo formativo, y mi impresión es que no. Tanto es así, como que escucho a P1, si es P1 (risas). Escuchaba a P1 y me sale esto de que en la marcha, lo que uno puede hacer, lo que uno alcanza a generar, no es que nos sentemos a principio de semestre y discutamos como profesoras de la carrera: oye mira este semestre vamos a dar énfasis a esto; entonces todas las profesoras: vamos actitud crítica frente a video, por ejemplo. ¿Cómo relacionamos los principios sociológicos de la educación con los videos que analizamos de ahora? Y todas nos ponemos alineaditas con eso y ahí concuerdo contigo mucho que tiene que ver con esto del fraccionamiento y desarticulación entre docentes, pero insisto si nosotros nos articuláramos y fuéramos más puntiagudas, diríamos bueno, hacia donde vamos, articuladas sí, pero hacia dónde, porque eso tampoco está resuelto o sea ese es como el problema secundario, el principal es que no hay un modelo formativo claro. Es tanto así que los curriculum tienen énfasis tan distinto y son todos bajo el mismo modelo formativo, cada uno define su curriculum, son áreas de conocimiento distinto, pero como institución no hay un perfil único y eso está evidenciado en todas las reformas curriculares incluso en las evaluaciones que se están haciendo y seguimiento de competencias, los énfasis son distintos: primero No hay un modelo formativo, si lo hubiera, también estaríamos desarticuladas, yo creo que ese es el principal y más grave y compleja cuestión que hay que resolver porque la articulación no se da por la buena voluntad, la articulación se genera por medios, acciones, estrategias que hay que implementar, y eso es plata, es tiempo, es costo profesor/hora, o sea un profesor que viene a dar dos clases, viene a media jornada, no le pueden pedir que dedique cinco horas diarias a la articulación necesitamos de ese tiempo y ese tiempo tiene que ser pagado, nadie está en condiciones de regalar su trabajo, eso es trabajo y si se piensa bien un trabajo serio, muy serio y responsable y no se paga, y te intentas reunir, intentas llamar a las

exalumnas para tener una relación con el medio y resulta que nadie te apoya en términos económicos, ahora han habido iniciativas actuales, Alumni que han, nos han apoyado, en realidad porque, las educadoras han decidido..., las que forman otras educadoras, hay algunas más, más “empujonas” que otras y han decidido mandar un montón de proyectos, pero esto es absolutamente nuevo, entonces las condiciones no están dadas para articular, yo creo que eso es una cuestión compleja de resolver, nosotras tenemos –las cuatro que estamos aquí- tenemos intención de articular y te lo digo porque estamos aquí y no somos las que estamos haciendo cualquier otra cosa. Claro estamos en condiciones de mejorar, el tema es ¿qué se hace con eso?, o sea nosotras ¿vamos a dejar de dormir por articularnos? Esa es una cuestión que discutir. Luego la realidad de los estudiantes, la verdad es que y concuerdo con todo lo que pones aquí respecto a los estudiantes: Les cuesta por su puesto tenemos estudiantes con bajas habilidades de diversos tipos, pero si tú quisieras que estos chicos articulen mejor con la realidad, ellos vienen de la realidad, no tenemos que contarles que es lo que pasa afuera, ellos lo han vivido, lo que pasa es que nosotras no logramos hacer la conexión entre los elementos de la pedagogía con esa realidad... eso es lo que cuesta

M: Perdón P1, ¿estás de acuerdo con lo que plantea en términos generales P3?

P1: Sí, el análisis que hace es un análisis más macro. Cuando yo hablaba cuando de las condiciones por ejemplo, para mejorar estrategias y evaluación están, me refería por ejemplo de esa mirada de que están por ejemplo, ofrecimiento de cursos que uno puede hacer

Moderador: A eso me refería

P1: a nivel micro sí. Lo que plantea P3 es una mirada mucho más macro, que yo no la toqué, pero concuerdo con ella efectivamente eh, son condiciones que tienen que venir dadas y apoyadas a nivel macro desde la universidad, porque efectivamente, como bien dice o sea, lo que yo planteo que es articular, eh efectivamente, no es algo así liviano, implica invertir tiempo, implica, efectivamente para poder llegar a coordinar acciones, programáticamente, a ver ¿cómo lo vamos a evaluar? Ya, por ejemplo: esto de las filmaciones no sé qué, perfecto, lo vamos a estratificar en estas asignaturas, ya pero hagamos algo para ver conductas de entradas y de salida ¿me entiendes? No es una cosa así. Hay tensión, pero efectivamente para eso necesitamos un tipo de condiciones materiales, de tiempo, reconocimiento de tiempo por ejemplo esto no va a tener visibilidad FONDECYT, no va a tener visibilidad DIN, no va tener

visibilidad ISI, y realmente siendo súper honesta también como fue P3, a la universidad le interesa que hayan más doctores y se publique más en publicaciones, las más top y si yo ocupo tiempo para eso, bien me dan el tiempo y se valora y se considera, pero esto es invisible, y tendría un impacto tremendo en lo que estamos acá. O sea yo estoy acá porque yo estoy formando profesionales que de paso investigo y de paso voy a publicar., si pero si a mí no me gustara la formación no estaría aquí. Entonces este es el sello estoy formando profesores, pero esto no cabe en alguna categoría top de las que a la universidad le interesa. Entonces como hacemos para que se nos den las condiciones y se valore dentro de la carga académica por ejemplo.

P2. Yo creo que ese punto, así como específico es fundamental porque lo hemos conversado en otras instancias. La universidad en general nos valora, nos pide, y nos exige mucho: investigación, tenemos que dedicar horas a lo que es extensión también, pero lo que tiene que ver con articulación entre nosotras, mejorar la formación, sabiendo que hay un montón de cosas que sí se pueden hacer, no hay ningún minuto y si en algún tiempo yo tengo ese minuto, es muy difícil que mi colega, lo tenga paralelo, entonces finalmente no nos podemos juntar a mejorar lo que, para mí también es básico, porque todo lo demás, o sea, la universidad puede tener mucha investigación, mucha publicación, pero si los educadores que está formando, finalmente salen a fuera al mercado a la educación y hacen mal trabajo eso es lo que hace que la universidad tenga más o menos alumnos o que sea reconocida o no, finalmente. Pero lo otro que también, que estaba pensando delante a mí no me quedó tan claro el problema en si ah, porque yo había entendido por ejemplo que el perfil de egreso de la carrera, no me había quedado tan claro que era de la universidad y no de la carrera

M: Es de la Carrera.

P2: Ya, ya. Sí porque desde ese punto de vista, ese problema que se plantea es muy diferente con la renovación y sin la renovación. Se supone que las metodologías que usamos con los cursos, en las actividades curriculares, no en los cursos, es distinta y tiene que ser una metodología activa que vaya a la formación por competencias, y eso todavía no lo hemos evaluado, ni siquiera lo hemos conversado mucho, porque estaríamos en el segundo año...

P3 En el comité curricular, a propósito de eso está realizando, ya este año, en 2015 tiene la segunda evaluación de corte, estamos hablando del seguimiento, no del monitoreo que se

hace semestre a semestre. El primer seguimiento se realizó y está en proceso de evaluación, el segundo seguimiento se hace ahora en el 2015.

P2: Claro, entonces esto de que las metodologías al interior del aula, que son desarrolladas por nosotras, en este proceso formativo, no apunten al modelo de formación por competencias, me suena totalmente... como ilógico desde el punto de vista de lo que hicimos, porque lo que hicimos fue justamente cambiar actividades curriculares cambiar los tipos de evaluación y yo en forma obligatoria, porque quizás antes uno lo hacía sin tener tanta conciencia sin sistematizar, ehh..., no hacía algunas metodologías, no ocupada metodologías que ahora si ocupo... entonces.

M: Perdón pero, yo entiendo que precisamente la autoevaluación... y bueno, después la acreditación es a una carrera que ya, en este caso, Educación de Párvulos Mención Inglés, que está en un proceso de renovación.

P2: Es que cuando hicimos la autoevaluación de la carrera y postulamos o participamos en esto, coexistían dos y llevábamos meses de usar el modelo por competencias. Entonces finalmente sería distinto, a lo mejor si presentamos ahora o el próximo año, eh... la información. Estaba totalmente mezclado y de hecho lo que se evaluó fue más para atrás, fue el tema de objetivos, que no eran actividades curriculares, eran cursos.

M: Perdón pero precisamente, entonces, es súper promisorio, digamos la futura acreditación,

P2: Claro

M: Cierto

P2: Ahí sí que vamos a tener que, en el fondo avalar y evidenciar, que las alumnas se están formando con metodologías que llevan hacia la formación por competencias y estuvimos o que tienen que ver con la formación por...y estuvimos obligadas también, en ese mismo período, pero fue paralelo eeh, a tomar cursos que tenían que ver con las metodologías activas, que eran el PCP1, PCP2...Entonces es distinto el problema si uno lo mira desde de aquí para atrás o de aquí para adelante

M: Sí, absolutamente.

P4: Bueno, yo estaba escuchando atentamente a mi colega y...yo quisiera aportar algo fundamental y que lo han dicho las colegas que es el la falta de trabajo en equipo, yo ahí creo que todas estamos...eeh, trabajando de forma individual, en forma segregada, evidenciando, experimentando con nuestras alumnas de algunas metodologías y tipos de evaluación que pueden dar resultados mejores o peores resultados, porque en el fondo uno ve en este plan de renovación por competencias, uno además aprende, está aprendiendo que está iniciándose en un nuevo modelo, igual se está iniciando y formando como profesor por un nuevo modelo, es por eso que los cambios son tan resistentes y a veces tenemos la concepción evaluativa pero no la práctica evaluativa o la practica pedagógica, es muy distinto, la coherencia entre lo que uno puede aprender en el CIID y lo que uno realmente hace en el aula, por lo tanto, yo pienso que necesitamos apoyo, apoyo desde una gestión desde la carrera, desde las colegas, desde agentes externos que continuamente estemos capacitándonos en el área de la evaluación por competencias, el modelo formativo por competencias y creo que ahí la universidad tiene un gran rol, un gran papel, la facultad tiene un gran rol a pesar de que si nos da la posibilidad que vayamos al CIDD, pero nosotras como facultad y como carrera específicamente necesitamos espacios para poder reunirnos periódicamente para poder compartir nuestras experiencias, para poder entregar evidencias de nuestra, con nuestras alumnas, ¿Cómo estamos?, ¿Qué dificultades hemos tenido? ¿Qué aspectos hemos considerado que han afectado positivamente en el aprendizaje de nuestras alumnas? Etc. etc. pero para eso son tiempos, ahora yo creo que con un esfuerzo de cada una y lo vuelvo a insistir, porque si estamos acá es porque realmente queremos mejorar, ya y queremos que se realice un trabajo de mayor conexión entre lo que una hace y lo otra para justamente a lo mejor, para no llegar a repetir ciertos contenidos que se repiten en otros cursos, para ponernos de acuerdo por ejemplo: en qué tipo de planificación o que enfoque evaluativo vamos a implementar o etc., etc. Y para eso necesitamos cada una. Y una vez a mí me pareció muy interesante lo que hizo P3, que una vez en una reunión de carrera ella...tres focos, tipos de estrategia... donde cada una sacamos una frase y esa frase eran referentes a aspectos claves para coordinarnos en cuanto a cómo trabajar. Pero fue un esfuerzo aislado en un momento aislado, eso...debiera estar instalado..., una vez a la semana, una vez cada dos semana, una hora a la semana..., no lo sé no sé, no sé cuál es la fórmula, cuales son los tiempos, los espacios, pero de alguna forma como carrera; las siete u ocho integrantes de... las académicas

de la carrera de educación de párvulos, por lo menos debiéramos trabajar en forma continua, pero académicamente

M: ¿No lo hacen?, ¿no está esa instancia?

P2: Tenemos el problema de... el tema que estemos ordenadas por departamento, tiene sus ventajas y tiene sus desventajas desde lo que yo veo, porque claro, por departamento, vemos lo que es investigación, las actividades que hay que hacer cada uno, pero lo que tiene que ver con la carrera y justamente lo que tiene que ver con la acreditación, yo me doy cuenta que está por allá y el departamento por allá. No, como carrera no pueden hacer esto, porque hay que verlo por departamento. No, pueden investigar como carrera, sino es que tienen que investigar por departamento, entonces creo que eso es de repente una pared, bien... difícil de saltar porque hay que trabajar por departamento, que tiene ventajas que tienen que ver con la forma de organizarse o con los temas de generar artículos, investigación pero con el tema de la formación... es la carrera propiamente tal, tiene las debilidades que mencionamos.

P1: Sí, otra cosa importante es que en realidad acá, -en general pasa en todas partes-cuando se acerca el proceso de autoevaluación y de acreditación todo el mundo se vuelve loco, pero resulta que eso genera... nosotros no estamos siendo proactivos, por ejemplo: qué cosas se me ocurren a mí que cosas tiene que nacer de la universidad, que por ejemplo con esto, a nosotros nos encantaría por ejemplo, de verdad tener una información que trascienda la evaluación docente donde la estudiante,- esa por ejemplo pauta- donde las estudiante nos evalúan... no está actualizada en función del desempeño que uno tuviese, como profesor tiene que tener ahora con un currículum por competencias es el mismo instrumento de siempre. ¿Me entiendes?, entonces ahí hay un tema

P2: El reglamento de evaluación

P1: Tengo hartas reparaciones. Pero en realidad ese instrumento así como está, como no está ajustado en función de... no está con el enfoque ¿cierto? Ad hoc, con el tema sigue reportando con la información que es muy básica, por ejemplo ¿que podría hacer la universidad? Que todos los semestres, obviamente antes que las chicas salgan de vacaciones, hacer un focus, pero obviamente la universidad lo tiene que pagar, no lo vamos a estar haciendo nosotras, porque en ese período nosotras estamos locas corrigiendo, y tomar a las

promociones para intencionar lo que tiene que ver con estrategias metodológicas y evaluativas, que alguien haga un focus, sistematice la información: chicas... esto salió de este semestre, para que vean hacia donde están las valoraciones, donde sienten las alumnas, con que metodologías aprendieron más, con que estrategias evaluativas, llegar a eso. ¿Qué hacemos nosotras? Tomar decisiones. Chicas esto salió. Hay metodologías súper destacadas, que las chicas sienten que aprendieron,...no sé, yo lo sé yo lo sé, perfecto ¿entonces qué me dice eso? Voy a seguir trabajando con esto el próximo semestre... oh yo no la usé pero si salió así yo la voy a probar el próximo semestre,... Mira estas que tu creíste que eran tan potentes al parecer no tuvieron tanto impacto en las estudiantes. Eso sería maravilloso porque nos permitiría tomar decisiones para el próximo semestre, pero eso no lo podemos hacer nosotras y eso sería una mirada proactiva y la universidad tiene que dar señales de que no está haciendo las cosas, sólo cuando se viene la autoevaluación y la acreditación para que saquemos un máximo de años, tiene que dar señales de que nos acompaña ¡siempre! en la formación. Y eso sería excelente que todos los semestres nos pudiesen decir chicas esto emergió de evaluación y metodologías y nosotras que estamos comprometidas, como dice P2, P3 y P4, oye tomamos eso y cada una va tomando decisiones de que puede mantener, que mejora, que actualiza. Eso sería

M: El focus sería a las alumnas

P1: A las alumnas, pero más allá de una encuesta a las chicas que digan: oh cuando las profesoras hizo esto, me gusto, y después me di cuenta que yo aprendí y después cuando vi el video sabía exactamente como opinar, que criticar

M: ¿Y esa información no la recoge una encuesta?

P1: No, mira uno cómo profesor, yo durante todo el semestre como que iba recogiendo, nunca lo anoté, pero lo iba recogiendo, para yo ir tomando decisiones durante el semestre. Pero resulta que cuando viene la autoevaluación, la acreditación nosotras ¿Qué necesitamos? Evidencia, siempre nos piden evidencia y eso sería una buena forma de dar cuenta que nosotros todos los semestres, no solamente cuando vienen los pares estamos recabando información de las estudiantes y tomando decisiones.

P2: Como yo por ejemplo, tengo el segundo año que hago con metodologías activas y las hago participar más y todo, entonces yo quiero saber qué tanto de esas metodologías ayudan a que todos los tipos de contenidos los adquieran bien, porque las metodologías activas los contenidos actitudinales, y los procedimentales está claro cómo se desarrollan, pero los conceptuales a mí quedan la duda, entonces ya, quiero hacer eso y tengo el instrumento, ya recabé información de las alumnas y todo. Pero sabes que no he tenido tiempo para ordenarlos, porque no hay tiempo dentro de mi agenda, de lo que me piden hacer, para ver eso y menos aún para compartirlo con mis colegas. Entonces yo puedo tener información relevante en frente, porque les pregunto a las chicas: use casi todo, mesas redonda, videos, salidas a terreno, invite alumnos, niños párvulos acá, hice todo eso y ellas dijeron que es lo que valoraban más, que les servía más para lo actitudinal, para lo procedimental, para lo conceptual; todo eso está, pero en qué minuto lo analizo, en qué minuto, lo vuelvo hacia el equipo para que veamos que se hace con eso.

P1: A eso voy yo, una tremenda iniciativa que por ejemplo, yo no sistematice nada, me habría encantado, pero sobre la marcha iba construyendo para mejorar. Cada una haciendo algo, ¿te das cuenta?

P4: Yo me adjudique un proyecto FAD que se llama “metodologías contextualizado...” Es una metodología con un enfoque constructivista y lo apliqué en una asignatura de modalidades alternativas en educación infantil, lo apliqué con las chicas, entonces yo seguí el protocolo, todo el protocolo activación del conocimiento, input, output, todo, todo, todo, el desarrollo, final, y es bastante buena, y después las chicas también lo iban evaluando y lo apliqué en tres oportunidades y tuve, yo consideré que buenos resultados, porque ayuda al profesor a organizarse a tomar varias variables que uno considera que a veces encuentra que están dadas pero, no están, por ejemplo: explicitar el objetivo, el aprendizaje esperado, el decirles a las chicas recuerdan..., la activación de los conocimientos previos, etc., etc., que a veces uno por tiempo los pasa por alto, pero eso es una planificación y uno planifica clase a clase y tengo que sacar un resultado, pero es porque estoy en un proyecto... FAD y porque me veo obligada en el fondo para responder a los resultados y cumplir el proyecto.

P3: Yo quiero aclarar algo que es un aspecto muy importante para el análisis: la departamentalización mal entendida hacen que las carreras se pierdan, pierdan sentido,

cohesión, unidad, funcionalidad incluso. De pronto parece que todas las decisiones tienen que pasar por los departamentos y resulta que los departamentos son más bien para la conexión de corte disciplinar. La formación de los estudiantes no es una disciplina, es un conjunto de disciplinas y eso se pierde cuando yo todo lo centralizo, o sea pasamos de todo en la carrera a todo en un departamento, y es una estupidez porque entendemos que esto no era suficiente, pero no es que era innecesario

P1: No es uno u otro coexisten ambos

P3: Justamente. La mayoría de las universidades tienen reuniones de carreras y tienen reuniones de departamento. Nuestra carrera por X motivo, que yo tengo algunas ideas pero no viene al caso decidió adoptar por que todo se iba al departamento. Pero resulta que antiguamente, fíjate tú y la mala concepción que se tiene en esta universidad y en la misma facultad de las reuniones y de lo productivas que pueden ser estas instancias. Nosotros nos reuníamos una vez a la semana, por cuestiones de MECESUP y por renovación curricular. Una vez a la semana todas las semanas. Lo que andaba de oídos en la facultad es que nosotras nos juntábamos a puro reírnos y a pelar. Resulta que con eso. Y te lo digo lo he escuchado de mis propios oídos, con eso sacamos un proyecto curricular renovado y hemos tenido un montón de ganancias por hacer reuniones semanales. Terminó el proyecto y dejamos de reunirnos.

M: O sea trabajan de forma muy disociada. Perdón Uds. Son todas del mismo departamento.

P1, P2, P3 y P4 (Al unísono): Nooo de departamentos distintos

P1: Acá tú estás viendo tres departamentos distintos. Nosotras (P1 y P2) en un departamento, P3 en uno y P4 en otro.

P2: Si no fuera por esta instancia yo no vería a P4 y P2. Opinamos lo mismo por lo tanto no es cosa de que un departamento quiera cerrarse ni nada. De hecho pedimos una reunión de carrera me acuerdo, por cosas puntuales

P3: Y mira que son cuestiones que en el aula están todas pegadas. En el aula, si quieres formar una persona con habilidades, procesales en contexto, en conjunto, como se da en la

realidad, que hay fenómenos complejos en todo sentidos, no puedes pretender que la profesora que va a dicar ese curso, no se entienda con la de currículum, no se entienda con la de evaluación, no se entienda con la de

P2: Eso sí que es inconsecuente.

P4. Más aún si es en un modelo formativo por competencias que tiene que ser en niveles

P2: Por trabajo en equipo

P1: Hay desvinculación

P2: Y por último...

P4: ¿Cómo vamos a monitorear a nuestras alumnas si hay desvinculación?

M. Yo entiendo, que cuando se genera, se formula una competencia se va trabajando de forma integral las metodologías, las estrategias evaluativas...

P2: Por dos cosas fundamentales: Uno por eso, porque se requiere el trabajo en equipo y poder ver como se está logrando, como van avanzando las alumnas y lo otro...

P4. Yo tomo a tus alumnas por ejemplo de primero, las tomo en segundo, y después la P3 la toma en tercero. Entonces son las mismas alumnas, no son alumnas distintas.

P2: Y lo otro que es un tema, más como que a lo mejor,... se ve no importante pero para mí es súper es fundamental es el tema del modelo que nosotras mismas somos para las educadoras

P3: Estamos reproduciendo un modelo antagónico a lo que nos hemos propuesto.

P2: Las educadoras salen a las escuelas y trabajan también parceladas sólo en su nivel, no articulan con nadie y uno critica eso de la educación y en el fondo ¿dónde aprendieron ellas eso? ¡De su modelo!

M: Ahora, perdón, pero ¿Uds. Ven alguna oportunidad, alguna riqueza dentro del currículum que permita esta instancia de poder trabajar interdisciplinariamente? ¿Hay esa instancia dentro del currículum como está formulado?

P2: En la teoría sí. Todas las actividades curriculares deberían estar ligadas.

Moderador: Yo me refiero al modelo formativo. Estoy pensando en... ¿las herramientas que brindan las actividades de profundización o de integración de saberes? ¿Se podrá eventualmente desarrollar por ahí alguna...o revertir un poco?

P2: Así como está organizado todo, no es tan fácil.

P3: No, yo insisto, yo insisto, ya... acabémonos del asistencialismo, si queremos tener un buen producto, tenemos que esforzarnos e invertir recursos en eso, recursos materiales, intelectuales de todo tipo. No podemos pretender a través de un objetivo de profundización que van a tomar veinte alumnas generar, un cambio en la formación de cuarenta estudiantes, de cincuenta estudiantes, que salen anualmente, o sea ni siquiera estoy hablando de todas las que van en proceso. Estoy hablando del as egresadas, no creo que sea suficiente, yo creo que si la universidad se ha propuesto aspirar a un modelo de formación como el que se propuso, tiene que generar los recursos, no puede seguir pensando de manera arratonada, cuando quiere obtener las estrellas.

P2: Piensa que dentro de lo que esta hasta ahora, las practicas pudieran ser un área donde se junten distintas disciplinas y todo, pero hasta el momento, por ejemplo en lo que no está renovado, la práctica de cualquier alumno progresiva es un módulo a la semana ¿Qué puedes hacer en un módulo a la semana? Ahora son dos.

P3: Para que hablar de las platas para que las profesoras vayan y vean las prácticas allá, o las de aulas vengán y vean lo que se hace acá.

P2: Por ejemplo cuando tu ahí hablas de estrategias que hagan esta conexión con el medio. La alumna va a la escuela y ella ve una realidad. Que entre paréntesis tampoco es la realidad ideal, porque también hay que preocuparse de los convenios que la universidad de verdad toma para saber para entregarle buenos modelos a las alumnas que se están formando, pero ese es otro tema, pero además de eso, nosotras no tenemos ni recursos ni tiempo ni nada para que las educadoras vengán a para acá. Tendríamos que postular a proyectos que los hemos hecho y algunos no ha ganado que tienen relación con invitar a estas educadoras, uno acá les tendrá que ofrecer un juguito, unas galletitas, tener a alguien, que después transcriba la grabación y eso

P3: Además, la lógica de proyectos es perversa porque da a entender que sólo algunas educadoras son merecedoras de ese tipo de oportunidades y eso es una discriminación, pero garrafal con las estudiantes. Si uno está pensando que ese es el deber ser de toda educadora: desempeñarse en distintos contextos, de distinta índole, con distintas características o sea a todas ofrezcámosles esas oportunidades.

M: ¿Se aplica el concepto que en cierto modo está tratando de atacar la reforma? ¿En términos de la selección?

P2: Sí

P3: Y si no tienes una profesora brillante que está interesada en que tu hagas la conexión teoría/práctica o varias practicas o varias teorías...

M: Perdón, pero aunque suene reiterativo con respecto al modelo formativo ¿qué tanto Uds. no lo conocían antes del proceso de autoevaluación?

P3: Como nosotros vivimos la generación en la modificación del currículum, tuvimos que meternos bien a fondo en el modelo formativo

Moderador: ¿Pero esa fue la instancia?

P2: Sí

P3: Sí, definitivamente

Moderador: ¿Y los alumnos?

P2: No, bueno eso en la autoevaluación eso salió bajo, las alumnas en general, no sabían dónde estaba no lo habían leído, no lo conocían y nosotros lo tenemos en el mural está en la página, pero no es algo que se trabaje ni en las actividades curriculares

P4: Se sociabiliza se declara, se lee, pero de ahí...

P2: Hay una instancia...

M: Pero Uds., mismas tampoco lo conocían hasta el mismo proceso de autoevaluación

P2: Es que fue paralelo, porque no sabemos qué hubiera pasado si no hubiéramos tenido ninguna relación con...

P3: De todas maneras da la casualidad que las cuatro que tienes aquí al frente, o sea las cuatro nos integramos hace muy poquito a la universidad. P1, se reintegra

P1: Este año, yo no estuve en el proceso de autoevaluación yo llegue en marzo

P3: Nosotras llegamos aquí en 2011.

Moderador: En el fondo a Uds., les permite tener una visión más externa, más de afuera

P2: Un poco más crítica

M: No cultural...

P2: No habituada. Quizás una instancia con las alumnas para un poco llenarlas de esto del modelo que significa el modelo y todo, no está instalado y no es tan difícil tampoco, tan complejo de armar en las primeras semanas quizás.

P3: Pero ellas ven las incongruencias

P2: Pero mientras no haya un trabajo en equipo claro...

P3: Pero ellas dicen: ¿pero profesoras vamos a seguir pasando con las notas? Sí o sea con un cuatro pasan. No importa que sean incompetentes, pero si tienen un cuatro pasan.

P2: O te preguntan: ¿Que tanto sé yo si el resultado de aprendizaje lo logré? ¿En qué medida lo logré? La parte de evaluación es la más débil a nivel de universidad, también...

M: ¿Cual perdón?

P2: La de evaluación

P3: Uno podría llegar a hacer investigación de su propia práctica, pero eso requiere tiempo y no nos permite

P4: Mira nos aumentaron dos módulos, entonces yo, por ejemplo tengo cinco ahora tengo seis y tengo 22 horas súmale las horas indirectas, más el proyecto FAD, más un proyecto DIN, que tengo adjudicado, más todas las reuniones del departamento- soy secretaria del departamento- entonces a mí prácticamente las horas, que tengo las tesis, guiar tesis, que revisar, finalmente... entonces son mucho más horas de las que uno trabaja, todos sabemos que acá uno trabaja más que las horas contratadas, entonces...

P2: Como yo no he estado haciendo investigación, por ejemplo, tengo más módulos de lo normal, en vez de cinco voy a tener siete, pero entonces en que minuto hago lo que se tiene que hacer.

P4: Por ejemplo en el proyecto DIN yo tengo dos años, yo tengo que publicar, entonces yo tengo que cumplir metas porque, tengo recursos adjudicados, tengo compromisos, -firme una carta ante el Rector- , entonces no puedo dejar de lado eso proyecto, no puedo metérmelo al bolsillo y decir ok, tengo que priorizar, o sea canalizarme y decir esa es mi prioridad en este momento porque tengo que cumplir esa meta.

P1: Yo creo que, fíjate que esta es una oportunidad.

M: Diste en el clavo, yo eso quería que fuera esa instancia.

P1: Mira nosotras, yo creo que, por lo menos las cuatro que estamos acá, tenemos bastante claridad de hacia donde tenemos que ir y que tenemos que hacer, o sea yo creo que un elemento clave efectivamente, nosotros tenemos que buscar formas de alinearlos metodológicamente y en términos de evaluación, pero sería genial que la universidad instalara permanentemente, instalara un sistema de apoyo permanente, no solamente cuando nos vienen a autoevaluar.

M: ¿Perdón, y el CIDD, no es suficiente?

P1: Mira la figura del CIDD, yo hice dos cursos, fui estuve una mañana, una tarde me vine, en este momento estoy sentada aquí, si yo quiero hacer esto que se me ocurrió de todos los semestres evaluar: no, sí, no, más o menos mucho, que la alumna te diga en un focus por ejemplo, donde tú sabes. Eso sería un apoyo genial para la carrera pero todos los meses, no dos meses, ni tres meses antes que vengan los pares, entonces y la crítica en realidad la hago porque a nivel país somos así, por eso somos un país subdesarrollado. Nosotros ¿qué hacemos?, inyectamos plata para algo, ese algo se mejoró, sacamos la plata, ¿Qué hacen los países desarrollados? Inyectan plata, se mejoró la **situación, siguen inyectando plata, más plata para que no vuelva a suceder esa situación y nosotros lo que hacemos, a nivel país, en todo es,...bajo esto ya, listo, retiramos la plata y la volvemos a meter para otro lado. Entonces la universidad debiera permanentemente darnos un apoyo, por ejemplo esta idea que a mí se me ocurrió, digamos de que todos los semestres hagan focus con las**

alumnas sobre metodologías, estrategias metodológicas y estrategias de evaluación y nosotras vamos tomando decisiones para el próximo semestre, o sea sería una figura, no quiero decir ideal, sería lo justo lo que corresponde, un acompañamiento permanente, haya o no autoevaluación, o no porque si no estamos como el SIMCE po..., vamos todos los chicos ahí, de dos a cuatro de la tarde: SIMCE, hay un año sin SIMCE, no hay nada, ni un apoyo extra programático para los chiquillos, defiéndanse como puedan, esa lógica tenemos aquí, entonces no debiera ser. A mí me encantaría recibir y que hubiese un focus donde las chicas... o **ya claro voy a mantener esa estrategia o no, después vienen los pares y hay una evidencia tremenda y estamos todos los semestre monitoreando nuestras estrategias metodológicas y de evaluación y en función de eso tomamos decisiones.**

M. ¿Yo entiendo, al final lo que yo detecto yo aquí, como problemas que son las metodologías, detrás de eso hay todo una... en el fondo eso es como la punta del iceberg no más?

P3: Nada es tan simple en la vida...

M: Me queda súper claro. Pero, bueno lo único que yo hice fue tomar una hebra de la madeja y esa hebra para mí de acuerdo a lo que yo me informe de los documentos que me aportó la carrera, que me aportó, la Jefa de Carrera, están por la hebra de las metodologías. Evidentemente que yo también, quiero hacer una contribución, que no pase así no más y que además, me permite tener dentro de mi labor dentro de la universidad, también ...que trasunte esto un poquitito más a las otras carreras también y en lo particular yo siento que he... si no partía por una carrera en educación y que mejor que partir en educación de párvulos, este tema yo no hubiese tenido quizás el impacto estratégico que eventualmente puede tener, que lo haga con otras facultades, sin desmerecer, pero si no parto aquí, con la crítica reflexiva, la ah... la autorreflexión de Uds., que son **aquí de educación** y que en el fondo yo siento que esta la pauta también para las otras facultades, ...yo siento que eso lo hace más rico también.

P3 Bueno y las cosas que tú quieres que nosotros profundicemos, tiene que ver con el potencial que tiene el aprendizaje servicio para este tipo de déficit o no

M: Miren, en términos del focus group, ¿tienen algo más que agregar?

P2, P3: Pasamos por todo

M: ¿Por todo cierto?

P3: Hicimos un buen repaso.

M: Dicho eso voy a apagar esto

ANEXO III: DOCUMENTOS, REGISTROS, MATERIALES Y ARTEFACTO

i- Acuerdo de Acreditación:

La carrera de Educación de Párvulos, Mención Inglés de la UCSC, recientemente fue sometida a un proceso de acreditación; según el Acuerdo de Acreditación N° 240, de fecha 23 de mayo de 2014, se resolvió que se acreditara por un plazo de 5 años; a pesar de obtener una buena acreditación, se observó en este proceso que aún persisten problemas que son necesarios de enmendar, corregir. Estas mejoras son coherentes al proceso de mejora continua y búsqueda de un estado de calidad óptimo que caracteriza a esta carrera. Los problemas detectados fueron:

1. Es necesario incrementar instancias que permitan recoger información del medio externo para fortalecer el proceso formativo.
2. Fortalecer el uso de metodologías que contribuyan al fomento de la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes;
3. Las instancias de vinculación con educadoras guías y empleadores, para disponer de información sobre requerimientos del medio y del desempeño de estudiantes en práctica y egresadas y fortalecer los procesos de supervisión de las mismas.
4. Optimizar los espacios y recursos para facilitar el trabajo académico de los estudiantes;
5. Incrementar el nivel de participación de las estudiantes en la Encuesta de Desempeño Docente, que es actualmente bajo;
6. Fortalecer los mecanismos de difusión del proceso de titulación.
7. Los procesos de selección para la mención deben transparentar las competencias básicas que debe demostrar el estudiante para optar a la mención y las que deben evidenciar a término de la misma, para que demuestre lo que señala el perfil: “Domina el idioma inglés para la intervención pedagógica con niños y niñas”.
8. El plan de desarrollo se describe en aspectos más bien cuantitativos, pero en esto hay también aspectos cualitativos que deben ser considerados y poder verificar así, los avances requeridos por la carrera.

9. Que consolide una cultura evaluativa crítica que le permita avanzar en este proceso de formación de profesionales en Educación de Párvulos

Se detectó que los problemas 1 al 4, son factibles de resolver transversalmente y mediante esta intervención se evidencia el siguiente problema a resolver:

ANEXO IV: MARCO TEÓRICO SOBRE LA METODOLOGÍA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Para hacer un análisis acabado de las distintas actividades curriculares y dadas las diversas modalidades y métodos para alcanzar los aprendizajes esperados en estas; se vio necesario acudir a una conceptualización estándar y de acuerdo a esto diagnosticar como estas estrategias metodológicas contribuirían al problema antes planteado.

Para esto se usó la propuesta de De Miguel (2005), quien establece un conjunto de orientaciones técnicas que permiten al profesorado distribuir su actividad docente en diversas modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje. Este autor propuso:

- 1- Elaborar un marco teórico que nos permita conceptualizar y representar las distintas dimensiones y variables que intervienen a la hora de establecer las distintas modalidades y metodologías de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La construcción de este modelo de referencia constituye un aspecto fundamental de nuestro proyecto ya que en él se integran y justifican los elementos que utilizamos como soporte de nuestro trabajo.
- 2- Una vez establecido el modelo hemos procedido al desarrollo de cada una de las dimensiones y elementos que se contemplan en el mismo. Se elaboró documentos de trabajo sobre cada una de las modalidades y metodologías de enseñanza de forma resumida (fichas técnicas) con la finalidad de que su lectura y comprensión fuera más accesible para el profesorado que utilice este Informe. Para este documento sólo se usaron los fines u objetivos de cada modalidad o método determinado

i- El Concepto de Modalidad

Consideraremos como modalidades de enseñanza los distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por el profesorado y el alumnado a lo largo de un curso, y que se diferencian entre sí en función de los propósitos de la acción didáctica, las tareas a realizar y los recursos necesarios para su ejecución. Lógicamente diferentes modalidades de enseñanza reclaman tipos de trabajos distintos para profesores y estudiantes y exigen la utilización de herramientas metodológicas también diferentes. De forma muy general se consideran mayoritariamente dos modalidades: las clases teóricas y las clases prácticas, entre las que se

distinguen, en algunos casos, varios tipos: laboratorio, campo, aula. La primera es la más habitual y característica en la enseñanza universitaria y, por sí sola, no debería ser considerada una estrategia muy recomendable para el fomento del aprendizaje autónomo de los estudiantes. En el segundo caso, en la mayoría de las ocasiones no existe una definición que permita determinar con claridad cuáles son sus características y se limitan a indicar el número de estudiantes que deben ser tomados como máximo o como referencia para la formación de grupos. La siguiente tabla muestra las Modalidades organizativas de la enseñanza y su finalidad.

Modalidad	Finalidad
Clases Teóricas	Hablar a los estudiantes. Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos (las presentaciones pueden ser a cargo del profesor, trabajos de los estudiantes, etc.).
Seminarios-Talleres	Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida (profesores, estudiantes, expertos, etc.).
Clases Prácticas	Mostrar a los estudiantes cómo deben actuar. Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas de laboratorio, de campo, aula de informática).
Prácticas Externas	Poner en práctica lo que han aprendido. Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad (prácticas asistenciales...).
Tutorías	Atención personalizada a los estudiantes. Relación personalizada de ayuda en la que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo
Trabajo en grupo	Hacer que aprendan entre ellos. Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, etc. para exponer o entregar en clase mediante el trabajo de los alumnos en grupo
Trabajo autónomo	Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje. Las mismas actividades que en la modalidad anterior, pero realizadas de forma individual, incluye además, el estudio personal (preparar exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, hacer problemas y ejercicios, etc.), que son fundamental para el aprendizaje autónomo.

ii- El concepto de Método

Entendemos, pues, el método docente como un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en

cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa

El método implica fases o pasos en una secuencia temporal y lógica que se debe justificar y explicar racionalmente. Esta justificación se deriva de las exigencias de cada uno de los elementos del proceso didáctico, pero especialmente de la finalidad. Además el método ha de tener otras justificaciones: la psicológica –la adecuación al sujeto o sujetos que aprenden-, la lógica -adecuación al contenido que se aprende- y la contextual -adecuación al contexto en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje-.

a- Propuesta Sobre Los Métodos En La Enseñanza Universitaria

Una vez establecida la distribución del volumen de trabajo del alumno, según las modalidades de enseñanza establecidas, procede tomar una segunda decisión: determinar la metodología de trabajo a utilizar en la ejecución de cada una de estas modalidades especificando las tareas a realizar por el profesor y el alumno. Como hemos visto en el apartado anterior, los procesos de enseñanza pueden llevarse a cabo de distintas formas, organizándolos con diferentes metodologías. En un mismo tipo de modalidad se pueden emplear distintos procedimientos metodológicos para su ejecución. Así, por ejemplo, la modalidad de seminarios se puede realizar mediante estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, ejecución de proyectos, o trabajo cooperativo. La utilización de uno u otro método dependerá del tipo de competencias a desarrollar, las características del grupo y del escenario donde vamos a realizar la actividad.

Método	Finalidad
Método Expositivo/Lección Magistral	Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.
Estudio de Casos	Adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
Resolución de Ejercicios y Problemas	Ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos.
Aprendizaje Basado en Problemas	Desarrollar aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
Aprendizaje orientado a Proyectos	Realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.
Aprendizaje Cooperativo	Desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.
Contrato de Aprendizaje	Desarrollar el aprendizaje autónomo

Una vez conceptualizado y definido un modelo respecto de las distintas modalidades y métodos, estamos en condiciones de definir cuáles son las estrategias metodológicas declaradas en los distintos Programas de Actividad Curricular seleccionado. Esto se logró a partir de la visión de experta que aporta la jefa de carrera mediante entrevista, donde se revisó para Programa de Actividad Curricular cada Resultado de Aprendizaje, las Estrategia Metodológica para lograrlas, las Estrategias Evaluativas y la Ponderación de la Evaluación de Cada Resultado de Aprendizaje. Se determinó según la tabla anterior, que son dos las estrategias metodológicas empleadas para lograr los resultados de aprendizaje:

- Método Expositivo/Lección Magistral.
- Resolución de Ejercicios y Problemas:

Una vez determinada la estrategia metodológica para cada resultado de aprendizaje se estimó, según la ponderación de la evaluación de cada resultado de aprendizaje, el peso de cada estrategia pero llevado a su participación en el total de créditos señalados para cada actividad curricular, con esto se buscó medir, de forma racionalizada y distributiva el trabajo

académico de los estudiantes entre las diversas actividades curriculares, esto según STC Chile permite:

- Considerar el tiempo que requiere un estudiante para el logro de los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias laborales en una determinada actividad curricular
- Promover la legibilidad de un programa de formación y la transferencia de estos créditos académicos de una institución a otra.
- Favorecer la movilidad estudiantil universitaria.

Como ejemplo, para la Actividad Curricular de Introducción a la Educación Parvularia se tiene lo siguiente:

Créditos SCT	Res. Apr.	Estrategia Metodológica	Pond Eval	Pond Crédito
6	RA 1	Met. Exp/Lecc Magistral	35%	2.1
	RA 2	Resol Ejer y Prob	35%	2.1
	RA 3	Met. Exp/Lecc Magistral	20%	1.2
	RA 4	Met. Exp/Lecc Magistral	10%	0.6
		Total Créditos	100%	6.0

Para la Actividad Curricular de Introducción a la Educación Parvularia se tiene que:

- La estrategia metodológica Método Expositivo/Lección Magistral, explica o aporta al 65% de los resultados de aprendizaje contra 35% de la Resolución de Ejercicios y Problemas.

- De los 6 créditos que representan el trabajo académico de los estudiantes para esta actividad curricular, 3,9 se realizan mediante la estrategia Método Expositivo/Lección Magistral y 2,1 créditos se realizan mediante la estrategia de Resolución de Ejercicios y Problemas.

A continuación se muestran las ventajas y desventajas a cada estrategia metodológica determinada (De Miguel, 2006).

	Método Expositivo/Lección Magistral	Resolución de Ejercicios y Problemas
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> - Ahorro de tiempo y medios. - Presencia del profesor. - Atender a grupos numerosos. - Facilita mucha información elaborada. - Vitaliza los hechos e ideas que aparecen de forma impersonal en los libros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia del profesor. - Facilita el entrenamiento en resolución de problemas. - Planteado con las condiciones debidas, puede promover tanto el trabajo autónomo como el trabajo colaborativo. - Conexión con la realidad y la profesión. - Motivación por parte de los estudiantes al tener que ensayar soluciones concretas. - Posibilidad de atención al ritmo individual
Desventajas	<ul style="list-style-type: none"> - Poca participación del alumno. - Aporta poca retroalimentación. - No atiende al ritmo individual. - No controla el progreso del alumno. - No facilita el aprendizaje autónomo 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de grupos pequeños. - Pueden proponerse situaciones artificiales. - Volumen de trabajo de corrección para el profesorado.

Contribución de Créditos según Estrategia Metodológica, para cada Resultado de Aprendizaje a las Actividades Curricular Seleccionadas de Especialidad

Actividad Curricular	Créditos	Res. Apr.	Estrategia Metod	Pond Eval	Pond Crédito
Intr Ed. Parv.	6	RA 1	Met. Exp/Lecc Magistral	35%	2.1
		RA 2	Resol Ejer y Prob	35%	2.1
		RA 3	Met. Exp/Lecc Magistral	20%	1.2
		RA 4	Met. Exp/Lecc Magistral	10%	0.6
Curric Ed. Parv: 1°	7	RA 1	Met. Exp/Lecc Magistral	30%	2.1
		RA 2	Met. Exp/Lecc Magistral	30%	2.1
		RA 3	Resol Ejer y Prob	40%	2.8
Curric Ed. Parv: 2°	7	RA 1	Met. Exp/Lecc Magistral	20%	1.4
		RA 2	Met. Exp/Lecc Magistral	25%	1.75
		RA 3	Resol Ejer y Prob	10%	0.7
		RA 4	Resol Ejer y Prob	30%	2.1
		RA 5	Resol Ejer y Prob	15%	1.05
Prác Ped I	4	RA 1	Met. Exp/Lecc Magistral	30%	1.2
		RA 2	Met. Exp/Lecc Magistral	35%	1.4
		RA 3	Met. Exp/Lecc Magistral	35%	1.4
Prác Ped II	4	RA 1	Met. Exp/Lecc Magistral	25%	1
		RA 2	Resol Ejer y Prob	25%	1
		RA 3	Resol Ejer y Prob	25%	1
		RA 4	Resol Ejer y Prob	25%	1
Prác Ped III	4	RA 1	Resol Ejer y Prob	30%	1.2
		RA 2	Resol Ejer y Prob	20%	0.8
		RA 3	Resol Ejer y Prob	30%	1.2
		RA 4	Resol Ejer y Prob	20%	0.8
Est de Vid. Salud	6	RA 1	Met. Exp/Lecc Magistral	40%	2.4
		RA 2	Resol Ejer y Prob	60%	3.6

ANEXO V: CUESTIONARIO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESTUDIANTES

A continuación, se presenta una serie de ítems formulados para describir la percepción que tiene sobre las estrategias metodológicas que utiliza en la asignatura de Estilos de Vida Saludable que se imparte en la carrera de Educación de Párvulos en la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Considera que se mantendrá la confidencialidad, dado que se utilizarán para obtener resultados que se analizarán globalmente y exclusivamente con fines académicos, en el contexto del desarrollo de un diagnóstico de la calidad de la docencia. Por esta razón, se solicita que sea sincero cuando de su opinión o proporcione información.

Instrucciones

Marque con una X la alternativa que exprese sus creencias u opinión frente a cada uno de los ítems que se presentan a continuación, en función de las siguientes alternativas de respuesta:

1: Muy en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Indiferente

4: En acuerdo

5: Muy de acuerdo

I. Parte. Datos sociodemográficos (Marque con una X)

Género: Hombre ____ Mujer _____

Edad: _____

Procedencia Escolar

Particular Pagado		Particular Subvencionado		Municipal	
----------------------	--	-----------------------------	--	-----------	--

Antecedente de reprobación Sí _____ No _____ A veces _____

II. Ítems

Las estrategias metodológicas de las asignaturas de la especialidad,	1	2	3	4	5
1) favorecen mi compromiso con el aprendizaje profesional					
2) han desarrollado mis habilidades comunicativas					
3) han desarrollado competencias profesionales					
4) estimulan la aplicación del conocimiento en situaciones reales					
5) estimulan la memorización de los contenidos con escasa aplicación de éste					
6) estimulan el trabajo en equipo					
7) estimulan el compromiso social con la profesión					
8) estimulan el aprendizaje autónomo					
9) exigen una evaluación autentica					
10) promueven la evaluación memorística					
11) son coherentes con la forma de la evaluación					
12) promueven la evaluación formativa					
13) favorecen el monitoreo del desarrollo de competencias profesionales					
14) favorecen la autoevaluación y coevaluación					
15) me contactan con el entorno profesional					
16) desarrollan mi compromiso social con el entorno					
17) no nos vinculan con el entorno					
18) no aportan al mejoramiento del entorno					
19) me comprometen con la solución de problemas del entorno					

20)	estimula el trabajo colaborativo con la comunidad					
21)	son coherentes con la misión de la universidad					
22)	no se relacionan con el perfil de egreso					
23)	facilitan concreción del modelo formativo					

ANEXO VI: CUESTIONARIO ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PROFESORES

A continuación, se presenta una serie de ítems formulados para describir la percepción que tiene sobre las estrategias metodológicas que utiliza en la asignatura que imparte en la carrera de Educación de Párvulos en la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Considere que se mantendrá la confidencialidad, dado que se utilizarán para obtener resultados que se analizarán globalmente y exclusivamente con fines académicos, en el contexto del desarrollo de un diagnóstico en la unidad académica. Por esta razón, se solicita que sea sincero cuando de su opinión o proporcione información.

Instrucciones

Marque con una X la alternativa que exprese sus creencias u opinión frente a cada uno de los ítems que se presentan a continuación, en función de las siguientes alternativas de respuesta:

1: Muy en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Indiferente

4: En acuerdo

5: Muy de acuerdo

I. Parte. Datos sociodemográficos

Género Hombre: _____ Mujer _____

Especialidad: _____ Años servicio UCSC: _____

Asignaturas que imparte

Perfeccionamiento Pedagógico

Licenciado _____ Magíster _____ Doctorado _____ Diplomados _____

Taller o curso corto _____

II. Ítems

	1	2	3	4	5
1Las estrategias metodológicas facilita el compromiso con el aprendizaje en los estudiantes					
2Las estrategias metodológicas permite conocer procedimientos normativos propios de la profesión					
3Las estrategias metodológicas se evalúan de forma continua y formativa					
4Las estrategias metodológicas permiten el desarrollo de habilidades comunicativas.					
5Las estrategias metodológicas posibilitan el desarrollo de competencias específicas para la profesión					
6Las estrategias metodológicas permiten la aplicación de los conocimientos relacionados a la asignatura/carrera/disciplina					
7Las estrategias metodológicas permiten profundizar temáticas desarrolladas en el curso					
8Las estrategias metodológicas en aula causan el compromiso con el aprendizaje en los estudiantes					
9Las estrategias metodológicas promueven trabajo en equipo en los estudiantes					
10 Las estrategias metodológicas se evalúan de forma autentica					
11 Se aplica la auto y co-evaluación en las estrategias metodológicas					
12 Las estrategias metodológicas determinan el uso de evaluación continua y formativa					

13 Los procesos de evaluación son coherentes con las estrategias metodológicas de la asignatura					
14 Las estrategias evaluativas de la asignatura favorecen el monitoreo del desarrollo de competencias profesionales					
15 Existen incentivos para que los docentes se capaciten en estrategias que desarrollen competencias					
16 La capacitación docente en estrategias metodológicas favorece la entrega de contenidos de forma activa					
17 La capacitación docente en estrategias metodológicas favorece la entrega de contenidos de forma activa que desarrollen competencias					
18 Los docentes se pueden certificar en estrategias metodológicas que promuevan el desarrollo de competencias					
19 Capacitarse en enseñanza basada en el aprender haciendo mejora mi práctica docente.					
20 Se ha acentuado el trabajo práctico en mi clase producto de la capacitación docente					
21 Las estrategias metodológicas favorecen la identificación y pertinencia con la UCSC					
22 Las estrategias metodológicas desarrolladas en las curriculares, permiten la identificación con la UCSC					
23 Las estrategias metodológicas detalladas en el syllabus o programa de actividad curricular (curso), permiten conocer la política institucional de la UCSC					
24 Las estrategias metodológicas facilitan el conocimiento de los principios que sustentan al Modelo Educativo de la UCSC.					
25 Las estrategias metodológicas permiten la valoración del compromiso y profesionalismo en entorno					
26 Las estrategias metodológicas logran un Impacto en calidad de vida del entorno					

27 Las estrategias metodológicas permiten el fortalecimiento de redes interinstitucionales con las UCSC					
28 Las estrategias metodológicas permite aprendizajes vinculados al entorno					
29 Las estrategias metodológicas permite la relación entre el pensamiento crítico y reflexivo con la realidad del entorno					
30 Las estrategias metodológicas contribuyen a resolver una problemática real del entorno					

ANEXO VII: ESCALA DE PERCEPCIÓN HACIA EL SERVICIO ESTUDIANTES

Esta escala de percepción tiene como objetivo describir lo que piensas, sientes y haces respecto del servicio comunitario. Las respuesta a la escala proporcionarán una valiosa información que será usada solo con fines académicos y por ello, te solicitamos que seas sincero en tus respuestas.

Instrucciones:

Frente a cada ítem selecciona la alternativa con la que te identificas, conforme a las siguientes alternativas de respuestas:

Por favor selecciona con una X la opción con la que más te identificas.

1: Muy en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Indiferente

4: De acuerdo

5: Muy de acuerdo

Ítems	1	2	3	4	5
1 Yo habitualmente pienso como servir/ayudar a mis compañeros					
2 Yo considero que en la formación profesional es importante la experiencia de servicio en la comunidad					
3 Me pone nervioso(a) desarrollar actividades de servicio en la comunidad					
4 Yo creo que el servicio no tiene que ver con la formación profesional					
5 Me rehúso a comprometerme en actividades de servicio porque tiendo a no cumplir					
6 Yo estoy dispuesto a colaborar en actividades de favor de mi entorno					

7 Yo no he buscado oportunidades para desarrollar trabajo comunitario					
8 No me he preocupado de desarrollar mi compromiso social					
9 Me cuesta relacionar mi formación profesional y el servicio en la comunidad					
10 Yo pienso que la experiencia de servicio favorece el desarrollo de competencia profesionales					
11 Yo disfruto desarrollando actividades de servicio en la comunidad					
12 Yo prefiero aprender trabajando en la comunidad que en clases tradicionales					
13 No me junto con compañeros que desarrollan trabajo comunitario					
14 Yo busco oportunidades para desarrollar servicio en la comunidad					
15 Yo no he leído sobre el compromiso social de mi carrera					
16 Yo desarrollo acciones de servicio en la comunidad donde vivo					
17 Prefiero las clases tradicionales al desarrollo de proyectos en la comunidad					
18 Yo he buscado instancias de servicio durante mi formación universitaria					

ANEXO VIII: ESCALA DE PERCEPCIÓN HACIA EL SERVICIO PROFESORES

Esta escala de percepción tiene como objetivo describir lo que piensa, siente y hace respecto del servicio comunitario. Las respuestas a la escala proporcionarán una valiosa información que será usada solo con fines académicos y por ello, le solicitamos que sea sincero en sus respuestas

Instrucciones:

Frente a cada ítem seleccione la alternativa con la que te identificas, conforme a las siguientes alternativas de respuestas:

Por favor selecciona con una X la opción con la que más te identificas.

1: Muy en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Indiferente

4: De acuerdo

5: Muy de acuerdo

Ítems	1	2	3	4	5
Yo habitualmente pienso como servir/ayudar a mis colegas					
Yo considero que en la formación profesional es importante la experiencia de servicio en la comunidad					
Me pone nervioso(a) desarrollar actividades de servicio en la comunidad					
Yo creo que el servicio no tiene que ver con la formación profesional					
Me rehúso a comprometerme en actividades de servicio porque tiendo a no cumplir					

Yo estoy dispuesto a colaborar en actividades de favor de mi entorno					
Yo no he buscado oportunidades para desarrollar trabajo comunitario					
No me he preocupado de desarrollar mi compromiso social					
Me cuesta relacionar mi formación profesional y el servicio en la comunidad					
Yo pienso que la experiencia de servicio favorece el desarrollo de competencia profesionales					
Yo disfruto desarrollando actividades de servicio en la comunidad					
Yo prefiero enseñar trabajando en la comunidad que en clases tradicionales					
No me relaciono con colegas que desarrollan trabajo comunitario					
Yo busco oportunidades para desarrollar servicio en la comunidad					
Yo no me he documentado sobre el compromiso social de mi carrera					
Yo desarrollo acciones de servicio en la comunidad donde vivo					
Prefiero las clases tradicionales al desarrollo de proyectos en la comunidad					
Yo he buscado instancias de servicio durante mi desarrollo académico					

ANEXO IX: ENCUESTA A ESTUDIANTES SOBRE GRADO DE SATISFACCIÓN POR PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDAD CURRICULAR DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLE QUE APLICÓ LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO

Estimado Estudiante

Para la Unidad de Aprendizaje Servicio es muy importante conocer su experiencia en relación con la asignatura cursada (alumno) o impartida (docente), que integra esta metodología de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que solicitamos pueda responder la siguiente encuesta.

- Marque con una “X” en el casillero que se adecue a su satisfacción:
 - 1 : La conducta **casi nunca** está presente o su nivel es insatisfactorio. (Total Desacuerdo)
 - 2 : **A veces** está presente o alcanza un nivel básico. (En Desacuerdo)
 - 3 : Se presenta **frecuente** o presenta un buen nivel (De Acuerdo)
 - 4 : Está casi **siempre** presente o se destaca. (Total Acuerdo)
 - N/O : La conducta **no ha sido observada**.

a- Dimensión aprendizajes desarrollados por los estudiantes

N°	INDICADORES	1	2	3	4	N/O
		Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo	No observado
	ACTITUDINAL (Ser)					
1	La metodología de A+S permite sentir mayor compromiso con el aprendizaje.					
2	La A+S contribuye al desarrollo del trabajo en equipo.					
3	La metodología fortalece el compromiso social con las comunidades.					
4	La metodología fortalece la identificación y pertenencia a la UCSC.					
	PROCEDIMENTAL (Saber hacer)					
5	Usar la metodología A+S permite una mejor aplicación de los conocimientos relacionados a la asignatura/carrera/disciplina					
6	La metodología A+S contribuye a conocer el funcionamiento de los procedimientos de servicios públicos.					
7	La metodología A+S contribuye a mejorar mi capacidad de organización y gestión.					
8	Le metodología A+S contribuye a desarrollar mis habilidades comunicativas.					
	CONCEPTUAL (Saber)					

9	La metodología A+S permite relacionar el pensamiento crítico y reflexivo con la realidad de la experiencia.					
10	La metodología permite conocer con antelación realidades vinculadas al futuro quehacer profesional.					
11	La metodología favorece la comprensión de fenómenos sociales vinculados a la profesión.					
12	La metodología contribuye a profundizar las temáticas desarrolladas en el curso.					
13	La metodología permite el desarrollo de competencias específicas de mi profesión.					

b- Dimensión: implementación de la metodología A+S

N°	INDICADORES	1	2	3	4	N/O
		Total de acuerdo	En de acuerdo	De acuerdo	Total acuerdo	No observado
1	La implementación de la metodología A+S estructura las actividades considerando conocimientos o experiencias previas de los participantes.					
2	La implementación de la metodología A+S permite dar a conocer los principios que sustentan al Modelo Educativo de la UCSC.					
3	La implementación de la metodología A+S contribuye a fortalecer mi compromiso social.					
4	La implementación de la metodología facilita el intercambio de experiencias académicas con las experiencias de los socios comunitarios.					

c- Dimensión impacto en la comunidad de la metodología A+S

N°	INDICADORES	1	2	3	4	N/O
		Total de acuerdo	En de acuerdo	De acuerdo	Total acuerdo	No observado
1	El servicio comprometido responde a una necesidad real y manifiesta del socio comunitario.					
2	El diagnóstico realizado fue suficiente para orientar las acciones del servicio prestado.					
3	La intervención desarrollada en la comunidad fortaleció las redes interinstitucionales.					
4	El servicio/producto prestado es pertinente y útil para el socio comunitario.					
5	El servicio/producto prestado contribuyó a resolver una problemática real de la comunidad.					
6	Los aprendizajes desarrollados en el curso contribuyeron a la implementación de la experiencia.					
7	Su compromiso y profesionalismo es valorado por el socio comunitario.					
8	A su juicio, el socio comunitario está satisfecho con su producto/servicio.					

d- Dimensión aspectos logísticos y administrativos

N°	INDICADORES	1	2	3	4	N/O
		Total de acuerdo	En de acuerdo	De acuerdo	Total de acuerdo	No observado
1	El espacio de trabajo fue adecuado para el desarrollo de la implementación.					
2	Las actividades implementadas se desarrollaron conforme a lo planificado.					
3	El material de apoyo (documentos, presentaciones, etc.) facilitó la implementación.					
4	Las instrucciones para la realización de las actividades fueron claras.					
5	La preparación de la intervención en la comunidad se trabajó oportunamente.					

ANEXO X: ENCUESTA A DOCENTE SOBRE GRADO DE SATISFACCIÓN POR PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDAD CURRICULAR DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLE QUE APLICÓ LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO

ESTIMADO ESTUDIANTE / **DOCENTE**

Para la Unidad de Aprendizaje Servicio es muy importante conocer su experiencia en relación con la asignatura cursada (alumno) o impartida (docente), que integra esta metodología de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que solicitamos pueda responder la siguiente encuesta.

- Marque con una "X" en el casillero que se adecue a su satisfacción:
 - 1 : La conducta **casí nunca** está presente o su nivel es insatisfactorio. (Total Desacuerdo)
 - 2 : **A veces** está presente o alcanza un nivel básico. (En Desacuerdo)
 - 3 : Se presenta **frecuentemente** o presenta un buen nivel (De Acuerdo)
 - 4 : Está casi **siempre** presente o se destaca. (Total Acuerdo)
 - N/O: La conducta **no ha sido observada**.

a- Dimensión aprendizajes desarrollados por los estudiantes

N°	INDICADORES	1	2	3	4	N/O
		Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo	No observado
	ACTITUDINAL					
1	La metodología de A+S permite sentir mayor compromiso con el aprendizaje.				X	
2	La A+S contribuye al desarrollo del trabajo en equipo.				X	
3	La metodología fortalece el compromiso social con las comunidades.				X	
4	La metodología fortalece la identificación y pertenencia a la UCSC.			X		
	PROCEDIMENTAL					
5	Usar la metodología A+S permite una mejor aplicación de los conocimientos relacionados a la asignatura/carrera/disciplina				X	
6	La metodología A+S contribuye a conocer el funcionamiento de los procedimientos de servicios públicos.					X
7	La metodología A+S contribuye a mejorar mi capacidad de organización y gestión.				X	
8	Le metodología A+S contribuye a desarrollar mis habilidades comunicativas.				X	
	CONCEPTUAL					
9	La metodología A+S permite relacionar el pensamiento crítico y reflexivo con la realidad de la experiencia.			X		
10	La metodología permite conocer con antelación realidades vinculadas al futuro quehacer profesional.				X	

11	La metodología favorece la comprensión de fenómenos sociales vinculados a la profesión.			X		
12	La metodología contribuye a profundizar las temáticas desarrolladas en el curso.				X	
13	La metodología permite el desarrollo de competencias específicas de mi profesión.				X	

b- Dimensión: implementación de la metodología A+S

N°	INDICADORES	1	2	3	4	N/O
		Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo	No observado
1	La implementación de la metodología A+S estructura las actividades considerando conocimientos o experiencias previas de los participantes.			X		
2	La implementación de la metodología A+S permite dar a conocer los principios que sustentan al Modelo Educativo de la UCSC.			X		
3	La implementación de la metodología A+S contribuye a fortalecer mi compromiso social.				X	
4	La implementación de la metodología facilita el intercambio de experiencias académicas con las experiencias de los socios comunitarios.				X	

c- Dimensión impacto en la comunidad de la metodología A+S

N°	INDICADORES	1	2	3	4	N/O
		Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo	No observado
1	El servicio comprometido responde a una necesidad real y manifiesta del socio comunitario.			X		
2	El diagnóstico realizado fue suficiente para orientar las acciones del servicio prestado.			X		
3	La intervención desarrollada en la comunidad fortaleció las redes interinstitucionales.			X		
4	El servicio/producto prestado es pertinente y útil para el socio comunitario.			X		
5	El servicio/producto prestado contribuyó a resolver una problemática real de la comunidad.			X		
6	Los aprendizajes desarrollados en el curso contribuyeron a la implementación de la experiencia.			X		
7	Su compromiso y profesionalismo es valorado por el socio comunitario.			X		
8	A su juicio, el socio comunitario está satisfecho con su producto/servicio.			X		

d- Dimensión aspectos logísticos y administrativos

N°	INDICADORES	1	2	3	4	N/O
		Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo	No observado
1	El espacio de trabajo fue adecuado para el desarrollo de la implementación.			X		
2	Las actividades implementadas se desarrollaron conforme a lo planificado.			X		
3	El material de apoyo (documentos, presentaciones, etc.) facilitó la implementación.			X		
4	Las instrucciones para la realización de las actividades fueron claras.			X		
5	La preparación de la intervención en la comunidad se trabajó oportunamente.			X		

e- Cuestionario: Exponga brevemente sus comentarios en relación a las siguientes preguntas:

¿Cuál fue el aporte de la metodología A+S a tu aprendizaje/enseñanza?
Creo que permite a las estudiantes demostrar y desarrollar competencias vinculadas a su formación y futuro desempeño profesional. El desarrollo de competencias blandas se ve fuertemente favorecidas
¿Cuál crees que fue al aporte al socio comunitario?
Brindarles un insumo que les permitirá tomar decisiones adecuadas y pertinentes considerando la realidad que tienen.
¿Cuál es la contribución de la metodología A+S a tu formación valórica?
<ul style="list-style-type: none"> • El favorecer el trabajo de equipo y colaborativo, con todos los valores que esto implica, • El poder potenciar capacidades y muchas veces vislumbrar habilidades que no se tenían tan consideradas o no se conocían. • El afianzar la seguridad personal, el autoconocimiento y la autoestima. • Reforzar la formación valórica y de servicio
¿Qué aspectos mejoraría en la implementación y desarrollo de la metodología?
Creo que es fundamental contar con mucho tiempo más del que destinamos, una guía un poco más dirigida, pues al ser alumnas de primero, me di cuenta de que algunos grupos requieren más compañía de la normal y más dirección, así como más normas que cumplir.

ANEXO XI: ENCUESTA A SOCIO COMUNITARIO SOBRE GRADO DE SATISFACCIÓN POR PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDAD CURRICULAR DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLE QUE APLICÓ LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE SERVICIO.

PAUTA DE SATISFACCIÓN DEL SOCIO COMUNITARIO

Evaluación de satisfacción del socio comunitario con la experiencia en Aprendizaje Servicio¹: Esta evaluación es respondida por todos los socios comunitarios que participan en la experiencia de trabajo con un curso de Aprendizaje Servicio.

N°	INDICADORES	1	2	3	4
		Total desacuerdo En desacuerdo		De acuerdo	Total acuerdo
1	Los estudiantes de la Universidad Católica conocieron y comprendieron el propósito de nuestra organización			X	
2	Los estudiantes demostraron ser responsables durante el periodo que trabajaron en nuestra organización			X	
3	Se estableció una relación de colaboración entre los estudiantes y la organización			X	
4	Los estudiantes estaban lo suficientemente capacitados para realizar las tareas asignadas			X	
5	En general, estamos satisfechos con los estudiantes que trabajaron con nuestra institución			X	
6	El producto o servicio que realizaron los estudiantes cumplió con mis expectativas iniciales			X	
7	El producto o servicio entregado por los estudiantes aporta a la solución de un problema real de nuestra organización			X	
8	Considero que el producto o servicio entregado es de gran calidad			X	
9	El producto o servicio entregado será útil para nuestra organización			X	
10	Los acuerdos establecidos con el curso o con los estudiantes se cumplieron de manera adecuada			X	
11	La comunicación con el o la docente del curso fue fluida en todo momento			X	
12	En general estoy satisfecho con la experiencia de trabajar con estudiantes de Aprendizaje-Servicio			X	
13	Estoy dispuesto a trabajar nuevamente con estudiantes de los cursos de Aprendizaje Servicio			X	

Jardín Infantil los Aromas

¹ A partir de Castro, C., Moretti, R., Poblete, X. y F. Reutter, (2007) Guías de orientación para docentes. Santiago, Programa Aprendizaje Servicio, Pontificia Universidad Católica de Chile

PAUTA DE SATISFACCIÓN DEL SOCIO COMUNITARIO

Evaluación de satisfacción del socio comunitario con la experiencia en Aprendizaje Servicio¹: Esta evaluación es respondida por todos los socios comunitarios que participan en la experiencia de trabajo con un curso de Aprendizaje Servicio.

N°	INDICADORES	1	2	3	4
		Total desacuerdo En desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo	
1	Los estudiantes de la Universidad Católica conocieron y comprendieron el propósito de nuestra organización			x	
2	Los estudiantes demostraron ser responsables durante el periodo que trabajaron en nuestra organización				x
3	Se estableció una relación de colaboración entre los estudiantes y la organización			x	
4	Los estudiantes estaban lo suficientemente capacitados para realizar las tareas asignadas				x
5	En general, estamos satisfechos con los estudiantes que trabajaron con nuestra institución				x
6	El producto o servicio que realizaron los estudiantes cumplió con mis expectativas iniciales			x	
7	El producto o servicio entregado por los estudiantes aporta a la solución de un problema real de nuestra organización		x		
8	Considero que el producto o servicio entregado es de gran calidad			x	
9	El producto o servicio entregado será útil para nuestra organización			x	
10	Los acuerdos establecidos con el curso o con los estudiantes se cumplieron de manera adecuada			x	
11	La comunicación con el o la docente del curso fue fluida en todo momento			x	
12	En general estoy satisfecho con la experiencia de trabajar con estudiantes de Aprendizaje-Servicio			x	
13	Estoy dispuesto a trabajar nuevamente con estudiantes de los cursos de Aprendizaje Servicio				x

**INTEGRA
JARDIN INFANTIL
PEDRO DE VALDIVIA
CONCEPCION**

¹ A partir de Castro, C., Moretti, R., Poblete, X. y F. Reutter, (2007) Guías de orientación para docentes. Santiago, Programa Aprendizaje Servicio, Pontificia Universidad Católica de Chile

PAUTA DE SATISFACCIÓN DEL SOCIO COMUNITARIO

Evaluación de satisfacción del socio comunitario con la experiencia en Aprendizaje Servicio¹: Esta evaluación es respondida por todos los socios comunitarios que participan en la experiencia de trabajo con un curso de Aprendizaje Servicio.

N°	INDICADORES	1	2	3	4
		Total desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Total acuerdo
1	Los estudiantes de la Universidad Católica conocieron y comprendieron el propósito de nuestra organización				X
2	Los estudiantes demostraron ser responsables durante el periodo que trabajaron en nuestra organización				X
3	Se estableció una relación de colaboración entre los estudiantes y la organización				x
4	Los estudiantes estaban lo suficientemente capacitados para realizar las tareas asignadas				x
5	En general, estamos satisfechos con los estudiantes que trabajaron con nuestra institución				x
6	El producto o servicio que realizaron los estudiantes cumplió con mis expectativas iniciales				x
7	El producto o servicio entregado por los estudiantes aporta a la solución de un problema real de nuestra organización				X
8	Considero que el producto o servicio entregado es de gran calidad				x
9	El producto o servicio entregado será útil para nuestra organización				x
10	Los acuerdos establecidos con el curso o con los estudiantes se cumplieron de manera adecuada				x
11	La comunicación con el o la docente del curso fue fluida en todo momento				X
12	En general estoy satisfecho con la experiencia de trabajar con estudiantes de Aprendizaje-Servicio				X
13	Estoy dispuesto a trabajar nuevamente con estudiantes de los cursos de Aprendizaje Servicio				X

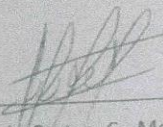
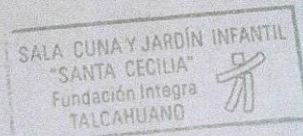
Jardín Infantil Divina Fabuella

¹ A partir de Castro, C., Moretti, R., Poblete, X. y F. Reutter, (2007) Guías de orientación para docentes. Santiago, Programa Aprendizaje Servicio, Pontificia Universidad Católica de Chile

PAUTA DE SATISFACCIÓN DEL SOCIO COMUNITARIO

Evaluación de satisfacción del socio comunitario con la experiencia en Aprendizaje Servicio¹. Esta evaluación es respondida por todos los socios comunitarios que participan en la experiencia de trabajo con un curso de Aprendizaje Servicio.

N°	INDICADORES	1	2	3	4
		Total de respuestas en destacado	De estudio	De estudio	Total de respuestas
1	Los estudiantes de la Universidad Católica conocieron y comprendieron el propósito de nuestra organización				X
2	Los estudiantes demostraron ser responsables durante el periodo que trabajaron en nuestra organización				X
3	Se estableció una relación de colaboración entre los estudiantes y la organización				X
4	Los estudiantes estaban lo suficientemente capacitados para realizar las tareas asignadas			X	
5	En general, estamos satisfechos con los estudiantes que trabajaron con nuestra institución			X	
6	El producto o servicio que realizaron los estudiantes cumplió con mis expectativas iniciales			X	
7	El producto o servicio entregado por los estudiantes aporta a la solución de un problema real de nuestra organización			X	
8	Considero que el producto o servicio entregado es de gran calidad			X	
9	El producto o servicio entregado será útil para nuestra organización			X	
10	Los acuerdos establecidos con el curso o con los estudiantes se cumplieron de manera adecuada			X	
11	La comunicación con el o la docente del curso fue fluida en todo momento			X	
12	En general estoy satisfecho con la experiencia de trabajar con estudiantes de Aprendizaje-Servicio				X
13	Estoy dispuesto a trabajar nuevamente con estudiantes de los cursos de Aprendizaje Servicio				X

¹ A partir de Castro, C., Moretti, R., Poblete, X. y F. Reutter, (2007) Guías de orientación para docentes. Santiago, Programa Aprendizaje Servicio, Pontificia Universidad Católica de Chile