



Universitat de Lleida

## **CALIDAD DEL PRÁCTICUM EN MODALIDAD EN LÍNEA: percepciones de estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile**

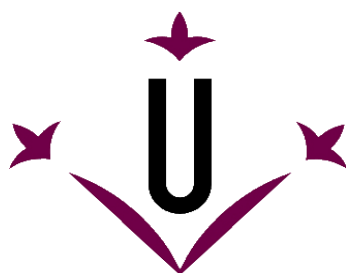
Patricia Orietta Zúñiga Rocamora

<http://hdl.handle.net/10803/690376>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**UNIVERSITAT DE LLEIDA**

**TESI DOCTORAL**

**CALIDAD DEL PRÁCTICUM EN MODALIDAD EN LÍNEA:  
percepciones de estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la  
Universidad Central de Chile**

***Patricia Orietta Zúñiga Rocamora***

Memoria presentada para optar al grado de Doctor por la Universidad de Lleida Programa  
de Doctorado en Educación, Sociedad y Calidad de Vida

Directora/Tutora

***Dra. Isabel del Arco Bravo***

Lleida

2023



## **AGRADECIMIENTOS**

Al finalizar mi trabajo de investigación doctoral en la Universidad de Lleida, y sus resultados, no puedo no pensar en los tiempos y trabajo que ello demando, pero por, sobre todo, las incansables horas de aprendizaje que ha dejado.

Al hacer una retrospectiva de años que duro este camino, no puedo sino agradecer a todos aquellos que acompañaron directa e indirectamente este proceso, que confiaron, que me enseñaron a construir mi proyecto de investigación. Es por eso mi agradecimiento infinito a mi directora de tesis que por sobre todo ha sido una maestra... gracias, **Isabel del Arco Bravo** por ser una gran profesional.

Ahora bien, esta tesis, no hubiese sido posible sin la motivación y apoyo de **mis padres** y mi compañero en esta travesía **Daniel Serey**.

Quiero dedicar este trabajo doctoral a mis hijos **Cameron y Galo**, quienes cada día me entregan su lealtad y amor incondicional.

## **SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS**

AFE: Análisis Factorial Exploratorio

CNA-Chile: Comisión Nacional de Acreditación de Chile

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CINDA: Centro Interuniversitario de Desarrollo

CUAL: Cualitativo

CUANT: Cuantitativo

DEMRE: Departamento de Evaluación, Medición y Registro educacional

EBC: Bases Teóricas de la Educación Basada en Competencias

EEP: Estándares de la Educación Parvularia

FECS: Facultad de Educación y Ciencias Sociales

FID: Formación Inicial Docente

FID-END: Evaluaciones Nacional Diagnósticas de la Formación Inicial Docente

LEG: Ley General de la Educación

LOCE: Orgánica Constitucional de Enseñanza

MBE EP: Marco de la Buena Enseñanza de Educación Parvularia.

MINEDUC: Ministerio de Educación

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos PA

07: Plan Académico Carrera de Educación Parvularia año 2018.

SCT-Chile: Sistema de Créditos transferibles de Chile

TICs: Tecnología de la información y la comunicación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

## ÍNDICE GENERAL

RESUMEN .....	14
ABSTRACT .....	17
RESUM .....	20
<b>BLOQUE A. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>24</b>
1.1 Introducción del Capítulo .....	24
1.2 Contextualización y Justificación .....	25
1.3 Delimitación del Problema de Investigación y Justificación .....	27
1.4 Preguntas y objetivo de la Investigación .....	31
1.5 A Modo de Conclusión del Capítulo .....	32
<b>BLOQUE B. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN COMPETENCIAL .....</b>	<b>35</b>
2.1 Introducción del Capítulo .....	35
2.2 Concepto de Competencia en la Formación de Profesionales .....	35
2.3 Bases Teóricas de la Educación Basada en Competencias (EBC).....	40
2.4 La Educación Superior Competencial .....	47
2.5 La Educación Competencial en la Formación Inicial Docente .....	52
2.6 A modo de Conclusión del Capítulo .....	55
<b>CAPÍTULO 3. EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN COMPETENCIAL .....</b>	<b>57</b>
3.1 Introducción del Capítulo .....	57
3.2 El Prácticum: Conceptualización, Modelos y Dimensiones .....	57
3.3 Actores del Proceso Formativo del Prácticum .....	63
3.4 El Diseño del Prácticum y en Carreras de Pedagogía .....	66
3.5 A Modo de Conclusión del Capítulo .....	70
<b>CAPÍTULO 4. CONTEXTO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA .....</b>	<b>72</b>

4.1 Introducción del Capítulo .....	72
4.2 Pandemia y Educación Universitaria .....	72
4.3 La Evolución en la Integración de los TICS en la Educación en Pandemia .....	75
4.4 Generación de Estudiantes Universitarios en Pandemia: Centennials.	82
4.5 A Modo de Conclusión del Capítulo .....	85
<b>CAPÍTULO 5. PERFIL PROFESIONAL Y EL PRÁCTICUM EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE .....</b>	<b>87</b>
5.1 Introducción del Capítulo .....	87
5.2 La Formación Inicial de Educación de Párvulos en Chile .....	87
5.3 Marco Legislativo .....	90
5.4 Programas de Formación Inicial de Educadoras de Párvulo .....	97
5.5 Carrera de Educación Parvularia Universidad Central de Chile .....	100
5.6 Perfil Profesional Carrera Educación Parvularia Plan 07 .....	102
5.7 El Prácticum en el Plan PA 07.....	107
5.8 A Modo de Conclusión del Capítulo .....	112
<b>BLOQUE C. MARCO APLICATIVO .....</b>	<b>114</b>
<b>CAPÍTULO 6. DISEÑO Y JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA DEL ESTUDIO. DE CAMPO .....</b>	<b>115</b>
6.1 Introducción del Capítulo .....	115
6.2 Diseño Metodológico .....	116
6.3 Tipo de estudio: El Método Mixto .....	118
6.4 Diseño Explicativo Secuencial.....	119
6.5 Cronograma de Ejecución .....	120
6.6 A Modo de Conclusión del Capítulo .....	121
<b>CAPÍTULO 7. COMPONENTE “CUAN” .....</b>	<b>122</b>
7.1 Introducción del Capítulo .....	122
7.2 Población y Muestra Cuantitativa .....	123
7.3 Instrumento de Recolección e Información .....	124

7.4 Desarrollo de la Encuesta .....	125
7.5 Características del Cuestionario .....	126
7.6 Validación del Cuestionario por Juicio de Expertos.....	131
7.7 Confiabilidad y Fiabilidad del Cuestionario .....	133
7.8 Validez de Constructo del Cuestionario .....	134
7.9 Análisis Cuantitativo .....	138
7.10 A Modo de Conclusión del Capítulo .....	140
<b>CAPÍTULO 8. COMPONENTE “CUAL” .....</b>	<b>142</b>
8.1 Introducción del Capítulo .....	142
8.2 Población y Muestra Cualitativa (selección de participantes) .....	144
8.3 Técnicas de Recopilación de la Información .....	145
8.4 Desarrollo de la Entrevista .....	146
8.5 Características de la entrevista .....	147
8.6 Validación del Guion de la Entrevista por Juicio de Expertos .....	149
8.7 Análisis Cualitativo .....	152
8.8 A Modo de Conclusión del Capítulo .....	153
<b>CAPÍTULO 9. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS .....</b>	<b>154</b>
9.1 Introducción del Capítulo .....	154
9.2 Descripción de la Muestra .....	155
9.3 Descriptiva de los ítems del cuestionario .....	162
9.3.1 <i>Descriptiva: Componente curricular</i> .....	162
9.3.2 <i>Descriptiva: Situación de aprendizaje</i> .....	164
9.3.3 <i>Descriptiva: Desarrollo Profesional y Personal</i> .....	165
9.4 Comparación de valores medios y estimación de efectos del cuestionario .....	170
9.4.1 <i>Factor: Nivel de formación</i> .....	170
9.4.2 <i>Factor: Edad</i> .....	173
9.4.3 <i>Factor: Tiempo de duración de la práctica</i> .....	174



9.4.4 Factor: Modalidad de la práctica .....	176
9.4.5 Factor: Frecuencia de contacto con la Educadora .....	178
9.4.6 Factor: Frecuencia de contacto con el tutor/a .....	179
9.5 Comparación de valores medios y estimación de efectos con los items .....	181
9.5.1 Factor: Nivel de estudios .....	181
9.5.2 Factor: Edad.....	186
9.5.3 Factor: Tiempo de duración de la práctica .....	190
9.5.4 Factor: Modalidad de la práctica .....	195
9.5.5 Factor: Frecuencia de Contacto con la Educadora .....	200
9.5.6 Factor: Frecuencia de contacto con el tutor/a .....	204
9.6 A Modo de Conclusión del Capítulo .....	208
<b>CAPÍTULO 10. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS.....</b>	<b>211</b>
10.1 Introducción del Capítulo .....	211
10.2 Componente Curricular .....	213
10.3 Situación de aprendizaje .....	216
10.4 Desarrollo Profesional y Personal .....	219
10.5 A Modo de Conclusión del Capítulo .....	222
<b>CAPÍTULO 11. DISCUSIÓN Y TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN ..</b>	<b>225</b>
11.1 Introducción del Capítulo .....	225
11.2 Discusión de los Resultados Cuantitativos .....	226
11.2.1 Dimensión Componente Curricular .....	227
11.2.2 Dimensión Situación de Aprendizaje .....	229
11.2.3 Dimensión: Desarrollo Profesional y Personal .....	231
11.2.4 Factores Diferenciales Significativos de la Investigación. ....	235
11.2.5 Factor: Nivel de formación .....	235
11.2.6 Factor: Modalidad de práctica .....	236
11.2.7 Factor: Frecuencia contacto con la tutora pedagógica .....	237

11.3	Discusión de los Datos Cualitativos .....	238
11.3.1	<i>Dimensión componente curricular .....</i>	<i>239</i>
11.3.2	<i>Dimensión situación de aprendizaje .....</i>	<i>240</i>
11.3.3	<i>Dimensión desarrollo profesional y personal.....</i>	<i>241</i>
11.4	Triangulación de Método y Discusión General .....	242
11.4.1	<i>Triangulación y discusión dimensión componente curricular ....</i>	<i>242</i>
11.4.2	<i>Triangulación y discusión dimensión situación de aprendizaje ..</i>	<i>245</i>
11.4.3	<i>Triangulación y discusión dimensión desarrollo personal y profesional .....</i>	<i>251</i>
11.5	A Modo de Conclusión del Capítulo .....	257
<b>BLOQUE D- CONCLUSIONES .....</b>		<b>260</b>
<b>CAPÍTULO 12. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES ....</b>		<b>261</b>
12.1	Conclusiones de la investigación .....	261
12.2	Limitaciones de la investigación .....	266
12.3	Proyecciones de la investigación .....	267
<b>BLOQUE E- BIBLIOGRAFÍA .....</b>		<b>269</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°1: Definición del concepto de competencia .....	36
Tabla N°2: Concepción de las competencias entre técnica y holística .....	37
Tabla N°3: Concepción del concepto competencia según enfoque .....	38
Tabla N°4: Dimensiones del prácticum .....	65
Tabla N°5: Universidades estatales y privadas que imparten la Carrera de Educación Parvularia .....	99
Tabla N°6: Competencias Genéricas .....	104
Tabla N°7: Competencias Específicas .....	104
Tabla N°8: Competencias Sello .....	105
Tabla N°9: Ejes de formación del prácticum por semestre .....	108
Tabla N°10: Cuadro de trazabilidad: Preguntas, Objetivos específicos e hipótesis .....	116
Tabla N°11: Aspectos que consideraren la Planeación de un Diseño de un Método Mixto .....	118
Tabla N°12: Diseño Explicativo Secuencial.....	119
Tabla N°13: Cronograma .....	120
Tabla N°14: Procedimiento de recolección componente cuantitativo.....	125
Tabla N°15: Variables Independientes.....	126
Tabla N°16: Trazabilidad de Objetivos, Dimensiones, Categorías y Preguntas.....	127
Tabla N°17: Criterios de validación .....	132
Tabla N°18: Resultados de validación .....	132
Tabla N°19: Análisis de fiabilidad: Alfa de Cronbach .....	134

Tabla N°20:Análisis de ítems. Unidimensionalidad de los ítems de la Dimensión Componente Curricular .....	135
Tabla N°21:Análisis de ítems. Unidimensionalidad de los ítems de la Dimensión Situación de Aprendizaje.....	136
Tabla N°22:Análisis de ítems. Unidimensionalidad de los ítems de la Dimensión Desarrollo Profesional y Personal .....	137
Tabla N°23: Cuadro de entrevista .....	146
Tabla N°24: Trazabilidad de objetivos, dimensiones, categorías y preguntas guion de entrevista estudiantes .....	148
Tabla N°25: Criterios de validación .....	150
Tabla N°26: Resultados de validación .....	150
Tabla N°27: Análisis descriptivo. Distribución de la Edad según semestre de Nivel de estudios.....	157
Tabla N°28: Análisis descriptivo. Distribución de las Características de las prácticas según semestre de Nivel de estudios .....	160
Tabla N°29: Estadística descriptiva Componente curricular.....	163
Tabla N°30: Estadística descriptiva situación de aprendizaje .....	165
Tabla N°31: Estadístico descriptivo desarrollo profesional y personal .....	166
Tabla N°32: Análisis exploratorio y descriptivo. Variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia .....	168
Tabla N°33: Análisis inferencial: Diferencia de medias en las Puntuaciones estandarizadas de las variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función del NIVEL .....	172
Tabla N°34: Análisis inferencial: Diferencia de medias en las Puntuaciones estandarizadas de las variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de la EDAD .....	173
Tabla N°35: Análisis inferencial: Diferencia de medias en las Puntuaciones estandarizadas de las variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función del tiempo de duración de la práctica .....	175

Tabla N°36: Análisis inferencial: Diferencia de medias en las Puntuaciones estandarizadas de las variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de la modalidad de la práctica.....	177
Tabla N°37: Análisis inferencial: Diferencia de medias en las Puntuaciones estandarizadas de las variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de la FRECUENCIA de encuentros con la EDUCADORA.....	179
Tabla N°38: Análisis inferencial: Diferencia de medias en las Puntuaciones estandarizadas de las variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de la frecuencia de encuentros con el/la tutor/a de la Universidad .....	180
Tabla N°39: Análisis inferencial: Diferencia en el porcentaje de acuerdo con cada uno de los ítems del cuestionario de práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función del nivel .....	183
Tabla N°40: Análisis inferencial: Diferencia en el porcentaje de acuerdo con cada uno de los ítems del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de la EDAD.....	187
Tabla N°41: Análisis inferencial: Diferencia en el porcentaje de acuerdo con cada uno de los ítems del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función del TIEMPO de DURACIÓN de la práctica.....	192
Tabla N°42: Análisis inferencial: Diferencia en el porcentaje de acuerdo con cada uno de los ítems del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de la MODALIDAD de la práctica .....	197
Tabla N°43: Análisis inferencial: Diferencia en el porcentaje de acuerdo con cada uno de los ítems del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función del FRECUENCIA de CONTACTO con la Educadora.....	202
Tabla N°44: Análisis inferencial: diferencia en el porcentaje de acuerdo con cada uno de los ítems del cuestionario de práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de frecuencia de encuentros con el/la tutor/a universitaria.....	205
Tabla N°45: Códigos y frecuencias .....	212

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico porcentaje de estudiantes encuestadas por nivel de formación que cursan .....	155
Figura 2: Diagrama de barras. Participación por NIVEL. ....	156
Figura 3: Diagrama de barras. Participación por EDAD. ....	156
Figura 4: Diagrama de barras. Tiempo de realización de la práctica. N=50 .....	158
Figura 5: Diagrama de barras. Tipo de modalidad de la práctica. N=50 .....	158
Figura 6: Diagrama de barras. Frecuencia de encuentros con la Educadora, por semestre. Muestral total N=50 .....	159
Figura 7: Diagrama de barras. Frecuencia de encuentros con la Educadora, por semestre. Solo en casos con prácticas asociadas a C.E N=13 .....	159
Figura 8: Diagrama de barras. Frecuencia de encuentros por semestre con el/la tutor/a pedagógico/a de la Universidad. N=50 .....	160
Figura 9: Valores medios de las Puntuaciones estandarizadas de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia. N=50 .....	169
Figura 10: Red Semántica: Componente curricular .....	214
Figura 11: Red semántica: Situación de aprendizaje .....	217
Figura 12: Red Semántica: Desarrollo profesional y personal .....	220

## **RESUMEN**

La pandemia de COVID-19 obligó a las instituciones de educación superior a adaptarse rápidamente mediante la capacitación de sus docentes, la implementación de plataformas digitales y la adecuación de sus programas educativos a la situación actual. Los programas de formación docente, al igual que otros programas tuvieron que transitar a nuevas estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje en línea, siendo el Prácticum una preocupación trascendental debido a su importancia para el desarrollo profesional. Esto plantea interrogantes sobre la calidad de las experiencias de Prácticum en línea vividas durante el período 2020-2021 en los programas de formación docente.

Esta investigación se centra en "describir, comparar y analizar las percepciones de los estudiantes del programa de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile con respecto a la calidad de los procesos de Prácticum en línea vividos durante la pandemia". El estudio sigue un diseño no experimental y utiliza un método mixto secuencial explicativo (CUAN → CUAL), donde ambos enfoques se complementan para analizar, comprender y profundizar en el fenómeno estudiado.

En la primera etapa, se recopilarán datos cuantitativos mediante un cuestionario en línea validado por expertos. Este cuestionario consta de dos partes y tiene como objetivo recopilar datos sobre el perfil de los participantes y su percepción del proceso de Prácticum durante la pandemia. En la segunda etapa, se realizarán entrevistas a un grupo de estudiantes para obtener una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. La muestra obtuvo un alto nivel de participación, con 50 estudiantes que representan el 92.6% de la población.

El análisis de los resultados, revela que los estudiantes del programa de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile que participaron en este estudio, muestran un alto nivel de acuerdo con respecto a la calidad de los procesos de Prácticum experimentados durante la pandemia, según los valores medios de las

variables en las tres dimensiones abordadas en el cuestionario: componente curricular, situación de aprendizaje y desarrollo personal y profesional.

Además, el análisis de los resultados cuantitativos, utilizando el método correlacional del coeficiente de Pearson, muestra una correlación significativa entre las variables. En cuanto al proceso de aprendizaje en línea relacionado con la adquisición de competencias pedagógicas y disciplinarias, hubo un bajo nivel de acuerdo, especialmente en lo que respecta a la adquisición de competencias.

Las actividades propuestas durante el Prácticum en línea, como análisis de videos, simulaciones y clases sincrónicas abordaron el contenido, pero no proporcionaron las competencias necesarias para enfrentar los desafíos en el aula. Se destaca la importancia de la reflexión como parte fundamental del aprendizaje y la necesidad de integrar diferentes disciplinas.

El estudio enfatiza la importancia de la vocación docente como un impulso interno que lleva a los docentes a dedicarse a la enseñanza con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación. Se menciona que una vocación orientada hacia la praxis educativa, genera sentimientos positivos que contribuyen al bienestar subjetivo de los profesionales y les ayuda a enfrentar las dificultades de su labor docente.

En conclusión, la pandemia en 2020 y 2021, obligó a las instituciones de educación superior a adaptar rápidamente sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta transición a la educación en línea planteó desafíos significativos para la formación docente, especialmente en relación con el Prácticum, que es un componente crucial de la formación inicial docente. Dada la naturaleza sin precedentes de esta situación y la falta de suficiente investigación que evalúe la calidad de las experiencias de Prácticum durante este período, este estudio aborda las principales dimensiones de este proceso.

La ley chilena establece que los programas de formación docente deben cumplir con ciertos requisitos, incluido un sistema de Prácticum temprano y progresivo. Sin embargo, esto sigue siendo un punto débil en los procesos de acreditación que garantizan la calidad de estos programas. La pandemia exacerbó



esta problemática, ya que las instituciones de formación docente tuvieron que priorizar, contextualizar y adaptar el currículo a la modalidad en línea, siendo el Prácticum uno de los componentes más difíciles de implementar debido a su naturaleza, complejidad y falta de experiencia en llevar a cabo un Prácticum en línea.

**Palabras claves:** Estrategias de enseñanza aprendizaje, Prácticum, Formación inicial docente, Pandemia-COVID.

## **ABSTRACT**

The COVID-19 pandemic forced higher education institutions to quickly adapt by training their teachers, implementing digital platforms, and adjusting their educational programs to the current situation. Teacher education programs, like all other disciplines, had to incorporate new teaching and learning strategies and methodologies, with the PRÁCTICUM being a major concern due to its significance for professional development. This raises questions about the quality of the online PRÁCTICUM experiences during the 2020-2021 period for teacher education programs.

This research focuses on "describing, comparing, and analyzing the perceptions of students in the Early Childhood Education program at the Universidad Central de Chile regarding the quality of online Practicum processes during the pandemic in 2020." The study follows a non-experimental design and utilizes a sequential explanatory mixed-method approach (QUAN → QUAL), where both approaches complement each other to analyze, understand, and delve into the phenomenon under study.

In the first stage, quantitative data will be collected through an online questionnaire validated by experts. This questionnaire consists of two parts and aims to gather data on the participants' profiles and their perceptions of the Practicum process during the pandemic. In the second stage, interviews will be conducted with a group of students to gain a deeper understanding of the studied phenomenon. The sample achieved a high participation level, with 50 students representing 92.6% of the population.

The analysis of the results reveals that the students in the Early Childhood Education program at the Universidad Central de Chile who participated in this study show a high level of agreement regarding the quality of the PRÁCTICUM processes experienced during the pandemic, as indicated by the mean values of the variables in the three dimensions addressed in the questionnaire: curriculum component, learning situation, and personal and professional development.

Moreover, the analysis of the quantitative results, using the correlational method of Pearson's coefficient, shows a significant correlation between the variables. Regarding the online learning process related to the acquisition of pedagogical and disciplinary competencies, there was a low level of agreement, particularly concerning the acquisition of competencies.

The activities proposed during the online Practicum, such as video analysis, simulations, and synchronous classes, addressed the content but did not provide the necessary competencies to tackle classroom challenges. The importance of reflection as a fundamental part of learning and the need to integrate different disciplines are highlighted.

The study emphasizes the significance of teaching vocation as an internal drive that leads teachers to engage in teaching with enthusiasm, commitment, and confidence in the power of education. It is mentioned that a vocation oriented toward educational praxis generates positive feelings that contribute to the subjective wellbeing of professionals and help them overcome the difficulties of their teaching work.

In conclusion, the pandemic in 2020 and 2021 compelled higher education institutions to quickly adapt their teaching and learning processes. This transition to online education posed significant challenges for teacher education, especially regarding the Practicum, which is a crucial component of initial teacher training. Given the unprecedented nature of this situation and the lack of sufficient research evaluating the quality of Practicum experiences during this period, this study addresses the main dimensions of this process.

Chilean law stipulates that teacher education programs must meet certain requirements, including an early and progressive Practicum system. However, this continues to be a weak point in the accreditation processes that ensure the quality of these programs. The pandemic exacerbated this issue as teacher education institutions had to prioritize, contextualize, and adapt the curriculum to the online modality, with the PRÁCTICUM being one of the most challenging components to

implement due to its nature, complexity, and lack of experience in conducting an online Practicum.

**Key words:** Teaching and learning strategies, PRÁCTICUM, Initial teacher education, COVID pandemic

## RESUM

La pandèmia de la COVID-19 va obligar les institucions d'educació superior a adaptar-se ràpidament mitjançant la formació dels seus docents, la implementació de plataformes digitals i l'adequació dels seus programes educatius a la situació actual. Els programes de formació docent, al igual que totes les altres disciplines, van haver d'incorporar noves estratègies i metodologies d'ensenyament i aprenentatge, essent el Pràcticum una preocupació important a causa de la seva importància per al desenvolupament professional. Això planteja interrogants sobre la qualitat de les experiències de Pràcticum en línia durant el període 2020-2021 en els programes de formació docent.

Aquesta investigació se centra en "descriure, comparar i analitzar les percepcions dels estudiants del programa d'Educació Infantil de la Universitat Central de Xile sobre la qualitat dels processos de Pràcticum en línia durant la pandèmia el 2020". L'estudi segueix un disseny no experimental i utilitza un enfocament mixt seqüencial explicatiu (QUAN → QUAL), on tots dos enfocaments es complementen per analitzar, comprendre i aprofundir en el fenomen estudiat.

En la primera etapa, es recopilaran dades quantitatives mitjançant un qüestionari en línia validat per experts. Aquest qüestionari consta de dues parts i té com a objectiu recopilar dades sobre el perfil dels participants i la seva percepció del procés de Pràcticum durant la pandèmia. En la segona etapa, es realitzaran entrevistes a un grup d'estudiants per aconseguir una comprensió més profunda del fenomen estudiat. La mostra va aconseguir un alt nivell de participació, amb 50 estudiants que representen el 92,6% de la població.

L'anàlisi dels resultats revela que els estudiants del programa d'Educació Infantil de la Universitat Central de Xile que van participar en aquest estudi mostren un alt nivell d'acord respecte a la qualitat dels processos de Pràcticum experimentats durant la pandèmia, segons els valors mitjans de les variables en les tres dimensions

abordades en el qüestionari: component curricular, situació d'aprenentatge i desenvolupament personal i professional. A més, l'anàlisi dels resultats quantitius, utilitzant el mètode correlacional del coeficient de Pearson, mostra una correlació significativa entre les variables. Pel que fa al procés d'aprenentatge en línia relacionat amb l'adquisició de competències pedagògiques i disciplinàries, hi va haver un baix nivell d'acord, especialment pel que fa a l'adquisició de competències.

Les activitats proposades durant el Pràcticum en línia, com ara anàlisi de vídeos, simulacions i classes sincròniques, van abordar el contingut però no van proporcionar les competències necessàries per fer front als reptes de l'aula. Es destaca la importància de la reflexió com a part fonamental de l'aprenentatge i la necessitat d'integrar diferents disciplines.

L'estudi emfatitza la importància de la vocació docent com a impuls intern que porta els docents a dedicar-se a l'ensenyament amb entusiasme, compromís i confiança en el poder de l'educació. Es menciona que una vocació orientada cap a la pràctica educativa genera sentiments positius que contribueixen al benestar subjectiu dels professionals i els ajuden a fer front a les dificultats de la seva tasca docent.

En conclusió, la pandèmia el 2020 i 2021 va obligar les institucions d'educació superior a adaptar ràpidament els seus processos d'ensenyament i aprenentatge. Aquesta transició a l'educació en línia va plantejar desafiaments significatius per a la formació docent, especialment pel que fa al Pràcticum, que és un component crucial de la formació inicial docent. Donada la naturalesa sense precedents d'aquesta situació i la manca de suficient investigació que avaluï la qualitat de les experiències de Pràcticum durant aquest període, aquest estudi aborda les principals dimensions d'aquest procés.

La llei xilena estableix que els programes de formació docent han de complir amb certes requisits, incloent un sistema de Pràcticum primerenc i progressiu. No obstant això, això continua sent un punt feble en els processos d'acreditació que garanteixen la qualitat d'aquests programes. La pandèmia va exacerbar aquesta

problemàtica ja que les institucions de formació docent van haver de prioritzar, contextualitzar i adaptar el currículum a la modalitat en línia, essent el Pràcticum un dels components més difícils d'implementar a causa de la seva naturalesa, complexitat i manca d'experiència en realitzar un Pràcticum en línia.

***Paraules clau:*** Estratègies d'ensenyament-aprenentatge, Pràcticum, Formació inicial docent, Pandèmia-COVID.

## **BLOQUE A. INTRODUCCIÓN**



## **CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1 Introducción del Capítulo**

El mundo durante el 2020 y 2021 vivió una pandemia que no tiene referente en la era moderna, aquello obligo a los distintos países a generar diversas acciones para impedir su contagio. En este sentido, las instituciones de educación superior sufrieron grandes cambios debido a las cuarentenas, impuestas para resguardar la salud de la población, lo que implico para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, un cambio de paradigma del proceso de enseñanza, principalmente pasar de clases presenciales a docencia 100% en línea.

La educación superior debió adaptarse a este nuevo escenario con mucha rapidez, capacitando a sus docentes, implementando plataformas digitales y adecuando sus programas formativos a la contingencia actual (CEPAL-UNESCO, 2020). Así mismo, los programas de formación inicial docente, al igual que todas las demás carreras, tuvieron que incorporar nuevas didácticas y estrategias de enseñanza aprendizaje, siendo el prácticum una de sus principales preocupaciones debido a la importancia de esta actividad académica para el desarrollo profesional (Alvarez et al., 2021).

Esto nos lleva, a plantear el interrogante respecto de la calidad de los procesos de práctica vividos durante el periodo 2020-2021, de clases 100% en línea en las carreras formadoras de docentes.

## **1.2 Contextualización y Justificación**

En Chile, el 3 de marzo de 2020, se informó el primer caso COVID-19, y para el 6 de agosto del 2020, se había alcanzado 410.874 casos de contagio, con una tasa de 2.111,6 por cada 100.000 personas. Esta situación generó un confinamiento, provocando la suspensión total de clases, de todas las etapas y niveles educativos (Morales, 2020). En este sentido, las universidades también se vieron forzadas a continuar con el proceso formativo de sus estudiantes de manera virtual, obligándolas de la noche a la mañana a recurrir a la docencia en línea, convirtiendo sus procesos de enseñanza-aprendizaje presencial a clases 100% en línea (Ordorika, 2020).

Esto significó un gran esfuerzo por parte de las instituciones educativas, que, en muy poco tiempo, tuvieron que asumir importantes desafíos pedagógicos en un contexto de cuarentena.

Las universidades se vieron obligadas no solo a capacitar a sus docentes para adquirir diversas habilidades y conocimientos que les permitieron la implementación de clases remotas (Román, 2020), sino que, además a fortalecer sus plataformas digitales para el trabajo tanto diacrónico como sincrónico con los estudiantes, esto se logró de manera muy rápida, lo que permitió continuar con los diferentes programas de aprendizaje de pregrado y postgrado.

Sin embargo, las actividades académicas relacionadas con el prácticum, fueron las que presentaron mayor complejidad, puesto que, estas, están diseñadas no solo para desarrollar y adquirir competencias a través de la formación presencial (Canet-Velez et al., 2021) sino que además estas regularmente se dan en un contexto fuera de las instituciones educativas, todo ello obligó a reimaginar estos procesos a través de distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje para enfrentar esta nueva realidad.

Esto llevo a plantearse, cómo en este difícil escenario, implementar el proceso de práctica, entendiendo este como el espacio privilegiado en que se adquiere las competencias profesionales necesarias para la experiencia de la profesión docente

(Villarroel y Bruna, 2017), convirtiéndose así en una actividad curricular significativa de los programas de formación inicial docente, donde el estudiante aplica la teoría para convertirla en conocimiento.

En esta situación de pandemia, sorprendió la capacidad de reacción de las organizaciones universitarias para afrontar los procesos de prácticas vividos durante la crisis sanitaria (Ruiz, 2020) incluyendo a las carreras de formación de docentes, fue algo único y hace que inmediatamente surjan preguntas sobre su verdadero impacto, preguntas para las que aún no se tiene respuesta (Castillo, 2020).

Esto genera gran relevancia, ya que en abril del 2016 se decreta en Chile la Ley N° 20.903 que crea el *Sistema de Desarrollo Docente*, que en su artículo 10, señala que la formación de los profesionales de la educación que incluye a los educadores de párvulos, establece que deben ser formados por universidades y carreras acreditadas, teniendo como consecuencia el cumplir con un sin número de requerimientos que avalen la calidad de dichos programas de formación (Ley N°. 20903, 2016).

Entre estos requisitos, se que los diferentes planes de formación debe contar con un “sistema de prácticas tempranas y progresivas que generen las condiciones para el aprendizaje en diferentes espacios de desempeño profesional” (Comisión Nacional de Acreditación de Chile,<sup>1</sup> 2019, p.11), destacando de esta forma al prácticum como el pilar fundamental en la formación de futuros docentes, entregando integridad y coherencia curricular a través de un espacio multiexperiencial que debe ser diseñado y organizado, para el desarrollo de competencias y habilidades en la formación inicial docente.

---

<sup>1</sup> En adelante CNA-Chile

### **1.3 Delimitación del Problema de Investigación y Justificación**

Desde el inicio del siglo XXI y tras la incorporación de Chile a la OCDE se han estado realizando acciones para mejorar la formación de profesores, en particular la educación parvularia o primera infancia, dado que las políticas públicas han impulsado un aumento sostenido de la matrícula de los niñas y niñas menores de seis años.

Junto con ello, los procesos acreditación de calidad de la formación profesional, que son obligatorios para las carreras de educación y de salud, han obligado a las instituciones formadoras a considerar, los necesarios ajustes y cambios, para conseguir resultados satisfactorios en sus procesos de mejora que incide en los años de acreditación que se le asigna por parte de la CNA (mejor calidad de la formación/mayor cantidad de años de acreditación) (Ministerio de Educación<sup>2</sup>, 2016).

El fortalecimiento de los mecanismos de supervisión y acreditación de la calidad de los programas de formación inicial docente (entre los que se encuentran los que forman educadoras/es de párvulos) a través de nuevos criterios, han obligado a las instituciones de educación superior a redoblar sus esfuerzos en mejorar, no solo en el diseño sus programas, sino también, la implementación y evaluación de estos, con el objetivo de alcanzar el logro de las competencias declaradas en sus perfiles de egreso (Guerra et al., 2017).

Sin embargo, un estudio realizado por la CNA-Chile (2018) sobre estos procesos de acreditación que dan cuenta de los resultados obtenidos por las carreras de pedagogía entre 2016 - 2017, plantea que, una de las principales debilidades de los programas de formación Inicial docente, se encuentra relacionadas con sus procesos de práctica. Este estudio da cuenta de graves

---

<sup>2</sup> En adelante MINEDUC

deficiencias, tanto en el diseño curricular de esta actividad académica (asignación de créditos, progresión y articulación con la línea de formación), como de su implementación, acompañamiento y seguimiento de estudiantes y articulación con el proceso de formación.

Bajo este enfoque, las actividades curriculares de práctica toman gran protagonismo, convirtiéndose no solo en un espacio donde el estudiante realiza un acercamiento e inserción a la realidad de su futuro desempeño profesional, sino que, debe generar experiencias que le permitan el desempeñar diversas actividades que integren la triada de la práctica, didáctica y evaluación en diversos contextos y modalidades, para así asegurar los resultados de aprendizajes, propios de cada nivel de formación.

Debido a esto, en Chile, se vienen generando amplios debates sobre las maneras de enfrentar el prácticum en la formación de los futuros docentes (Tejada Fernández et al, 2017), no obstante esta problemática se agudizó significativamente en pandemia, el hecho de tener que confinar a los estudiantes, llevó a las carreras de formación inicial docente a priorizar, contextualizar y flexibilizar el curriculum para ser implementado desde una modalidad en línea, resguardando los procesos de calidad a través de diversas estrategias, tanto de aprendizaje como de evaluación (Romero y Tenorio, 2021). A todo ello se sumaba, la falta de equipamientos tecnológicos domiciliario de estudiantes y docentes, la precaria alfabetización digital para enfrentar esta educación no presencial (López et al., 2021).

Sin embargo, las actividades curriculares (estrategias de aprendizaje y de evaluación), debido a su naturaleza, fueron implementadas con mayor éxito, pero sin duda, en relación con las actividades propias del prácticum, esto no fue tan fácil, debido principalmente a sus características y complejidad, además de la poca experiencia para abordar e imaginar un proceso de práctica en línea (Carneiro et al., 2021).

Esto debido principalmente a que el prácticum es un proceso formativo que regularmente se realiza fuera de las instituciones de educación superior, por lo cual, los programas de formación inicial docente debieron afrontar un gran desafío tanto por el cierre de los centros educativos en sus diversos niveles, como por la complejidad de las experiencias desde la interacción.

Para la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, el prácticum es uno de los aspectos fundamentales de su formación, hasta antes del confinamiento, este se había implementado con bastante éxito, esto se vio reflejado en el proceso de acreditación vivido por la Carrera en el año 2020, donde se obtuvo seis años de acreditación (siete años es el máximo puntaje que se puede obtener por un proceso de acreditación), al respecto la Comisión Nacional de Acreditación – Chile, estableció que la línea práctica debe considerar una serie de actividades de que se presentan de forma gradual y progresiva durante todo el proceso de formación, todo bajo la supervisión de tutoras pertenecientes a la Universidad (CNA, 2020).

En el contexto de pandemia, la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, enfrentó un escenario donde se debió modificar las actividades relacionadas con las diferentes prácticas (esto, frente a la imposibilidad de asistir a los centros educativos, lugares naturales para adquirir las competencias del ejercicio docente). Con este fin, se propuso una diversidad de estrategias de enseñanza aprendizaje que permitieran a sus estudiantes, el desarrollar las competencias comprometidas para cada nivel de formación, en concordancia con el perfil de egreso (Andrea y Maradiegue, 2020).

Para esto los tutores pedagógicos (docentes universitarios a cargo del acompañamiento de los estudiantes) de los distintos niveles de prácticas (inicial, Intermedio, profesional), implementaron diversas estrategias de enseñanza virtual tales como simulaciones, tutoría en línea, elaboración de planificaciones, análisis de video entre otras, con el objetivo de reproducir las experiencias que debían vivenciar los estudiantes en los centros de práctica.

Estos cambios radicales de los procesos de prácticum durante la pandemia, genero múltiples inquietudes sobre la calidad de los procesos y el desarrollo de competencias de sus futuros egresados. Con el fin de evaluar el impacto de la pandemia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en especial en el prácticum, es que esta investigación pretende describir el proceso vivido en las prácticas de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, desde la perspectiva de sus estudiantes.

En este sentido, existen tres elementos que justifican y avalan la importancia de esta investigación doctoral:

- El primer elemento, hace referencia a la importancia que posee la práctica en el proceso de formación inicial de Educación Parvularia en Chile, no solo como un componente curricular fundamental dentro del programa de formación, sino que, además, proporciona al estudiante un sin número de experiencias de aprendizaje en contextos reales, ampliando y enriqueciendo la comprensión y dominios de los contenidos a aprender, desde una mirada interdisciplinaria (Pizarro y Espinoza, 2015). En este mismo sentido, los diferentes actores de la comunidad educativa, que forman parte de los programas de formación inicial docente, deben sistemáticamente ir reflexionando, actualizando y mejorando sus procesos, especialmente los relacionados con la práctica de sus estudiantes, ya que estas son actividades que le permiten favorecer no solo el logro de las competencias de su perfil de egreso, sino que además permite velar por los estándares, contenidos disciplinarios y aspectos pedagógicos, mínimos para el ejercicio docente establecidos por ley (Medina-Pérez y González-Campos, 2021).
- El segundo elemento, hace referencia a la realidad de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, donde se llevó a cabo este estudio, que, debido a la cuarentena obligatoria, tuvo que modificar sus experiencias del prácticum, desde la modalidad presencial a una de enseñanza virtual, impactando directamente sobre un grupo importante de los estudiantes en formación correspondiente al 2020.

- En tercer lugar, es la falta de investigaciones que analicen la calidad de los procesos del prácticum en modalidad en línea en la Carrera de Educación Parvularia, desde la percepción de los y las actores del proceso y de esta forma generar un conocimiento del cual aún no se tiene ni la claridad o profundidad deseada.

Este análisis sobre la calidad de la implementación del prácticum en sus distintas dimensiones (componente curricular, situación de aprendizaje y desarrollo profesional) de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, permitió conocer las percepciones de sus estudiantes sobre la calidad de los procesos vividos, y de esta forma contribuir a mejorar la formación inicial docente de las educadoras de párvulos.

#### **1.4 Preguntas y objetivo de la Investigación**

Llegados a este punto, cabe establecer, cuál es la calidad del proceso del prácticum, vividos por los estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile en tiempo de pandemia, convirtiéndose este en el punto central de la siguiente de investigación. En razón a aquello se plante los siguientes interrogantes y objetivo:

##### **Preguntas de investigación**

- ¿Cuál es la percepción de los/as estudiantes de Educación Parvularia, respecto a la organización curricular del prácticum en línea, realizado durante el año 2020?
- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de Educación Parvularia, respecto a los procesos de aprendizaje vividos durante el prácticum en línea del año 2020?



- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de Educación Parvularia, respecto al desarrollo profesional y personal vividos durante el prácticum en línea del año 2020?

Para responder estas preguntas se definen el siguiente objetivo de investigación.

### **Objetivo General**

- *Describir, comparar y analizar las percepciones que poseen los estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, respecto a la calidad del proceso del prácticum en línea, vividos en tiempos de Pandemia, año 2020.*

### **1.5 A Modo de Conclusión del Capítulo**

El presente trabajo de indagación tiene como propósito responder a las preguntas de investigación y lograr el objetivo que se ha propuesto. Para ello esta investigación que fue desarrollada a través del método mixto con un diseño explicativo secuencial (Creswell, 2013). El presente informe, que da cuenta del estudio conducido se estructura de la siguiente forma:

- Bloque A Introducción, que da cuenta de la contextualización general de la problemática, así como la delimitación del problema y justificación del estudio presentando, las preguntas de investigación y el objetivo general del misma, junto con la estructura utilizada en esta indagación.
- Bloque B Marco teórico, donde se presenta las aproximaciones epistemológicas de los temas abordados en la investigación, la formación competencial, la educación superior, el prácticum, la educación superior en tiempos de pandemia y formación inicial docente de la educadora de párvulos de la Universidad Central de Chile.

- Bloque C Marco aplicativo, donde se presenta el marco metodológico de la investigación, el análisis de los resultados e interpretación del componente cuantitativo, el análisis de los resultados e interpretación del componente cualitativo.
- Bloque D Conclusiones. Se presenta la triangulación metodológica y la discusión general que permitieron el logro de los objetivos y responder las preguntas del estudio.
- Bloque E Bibliografía. Se presenta la bibliografía usada para la construcción de la presente investigación, cautelando así la propiedad intelectual, por medio de citas rigurosamente respaldadas mediante normas APA 7ma edición.

## **BLOQUE B. MARCO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN COMPETENCIAL**

### **2.1 Introducción del Capítulo**

En la actualidad, gran cantidad de universidades presentan un modelo de formación basada en competencia, que, por un lado, pretende responder a las peticiones del sector profesional y, por otra parte, a las características de la sociedad del conocimiento.

Esto a través de un diseño curricular organizado e imbricando, que por consecuencia le permita alcanzar las competencias establecidas en el perfil de egreso de las diferentes carreras que imparten, esto es un proceso complejo de alcanzar, que se ha visto agravado por la pandemia y el consecuente confinamiento como resultado de la misma, obligando a estas instituciones a realizar una serie de modificaciones a la implementación de este diseño que le permitan enfrentar el desafío de resguardar la calidad de los procesos durante este periodo, y de forma asegurar que los futuros profesionales desarrollen las competencias mínimas para el ejercicio profesional.

Para comprender los desafíos de la formación profesional por competencias, es que, en este apartado, definiremos algunos de sus aspectos fundamentales, como son los conceptos de competencia, educación por competencia, educación superior y formación profesional.

### **2.2 Concepto de Competencia en la Formación de Profesionales**

En los últimos diez años, el concepto de competencia se ha instalado con mayor fuerza en el modelamiento de la educación a nivel latinoamericano, situación en la cual Chile no ha estado ajeno. Sin embargo, a pesar de su proliferación, su

concepción no ha sido clara ni homogénea (Bernal y Villa, 2013), dado que, el término de competencia es usado como sinónimos de habilidad y de destrezas.

Para Le Boterf (2001), el concepto de competencia tiene un atractivo único, sin embargo, el problema de precisarlo crece con la necesidad de utilizarlo, en el contexto educativo el concepto es ampliamente utilizado, situación que da cuenta de su importancia y de la necesidad de analizarlo (López, 2016).

En la siguiente tabla se presenta una selección de estas definiciones:

**Tabla N°1:** *Definición del concepto de competencia*

<b>Autor</b>	<b>Definiciones de competencia</b>
Perrenoud, (2001)	Es una capacidad de transferir lo aprendido a través de la movilización de diversos recursos cognitivos que le permiten hacer frente a un tipo de situaciones compleja.
Mejías (2000)	Se define como aquella capacidad que posee todo sujeto para apropiarse del conocimiento y así producir significaciones nuevas.
Peiró (2000)	Es la eficacia y destreza para responder exitosamente una demanda compleja que incluye las actitudes, valores y conocimientos, y que no puede ser reducida a su mecanismo cognitivo
Posada (2004),	Como el saber hacer en un contexto determinado, delimitándolo no sólo en el sentido de su instrumentalidad, sino como aquel conocimiento teórico y práctico del desempeño de cada sujeto, que está compuesto por la afectividad, el compromiso, la contribución y el desempeño.
Solar (2005),	Como peculiaridades psicológicas propios del temperamento, que son características especiales para ejecutar con éxito una tarea y revelan los contrastes entre el dominio de los conocimientos.
Monereo y Pozo (2007)	Es visualizada como un conjunto de técnicas que tiene un sujeto para afrontar eficazmente los problemas que surgen de su propio escenario profesional
Tobón (2008)	Son disposiciones que integran conocimientos, habilidades valores y actitudes que los sujetos desarrollan para resolver problemas en actividades académicas y/o profesionales.
Echeverría y Martínez, (2009)	Es vista como una movilización cuatro saberes que operar de manera independiente: saber o competencia técnica, saber hacer o competencia metodológica, saber estar o competencia participativa y saber ser o competencia personal, en contribución con su entorno laboral y/o profesional.
Monereo, et al., (2010)	Es un conjunto de saberes y estrategias que posee un sujeto, y que le permite confrontar los problemas o conflictos emergentes que aparezcan en la vida.

González y Ortiz, (2011),	Como no solo la cantidad de conocimientos que le corresponda tener como profesional, sino que es el desempeño efectivo con el que debe operar profesionalmente, dando respuestas satisfactorias a toda situación práctica de desempeño, logrando, además, estar por encima de los cambios tecnológicos y de los conocimientos que suceden en nuestra sociedad.
Irigoyen et al. (2011),	Hace insinuación a la habilidad de resolver problema con una intención definida, desde los procedimientos, las destrezas y las habilidades, desde los mismos objetos de conocimiento y desde el ámbito de desempeño
Jaén et al., (2014)	Lo constituiría los tres saberes, es decir, poseer los conocimientos técnicos para realizar la tarea, tener la capacidad para aplicar los conocimientos, habilidades y destrezas de manera apropiada y las actitudes adecuadas a las normas y cultura al contexto.
Pérez (2015),	Como conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades, actitudes y aptitudes que desarrolla un sujeto para afrontar nueva situación problemática de manera pertinente, eligiendo y movilizandolos recursos.
Ortiz et al., (2021)	Es un término que no genera un comentario análogo; puesto que se le utiliza confusamente como sinónimo de habilidad, destreza o capacidad.

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en las definiciones anteriores, el concepto de competencia no es igual para cada autor, esto depende desde la concepción de donde se aborda. Para Maury et al. (2018), esta se puede concebir desde una perspectiva más técnica a una más holística e integradora, como se puede evidenciar en la tabla 2.

**Tabla N°2:** *Concepción de las competencias entre técnica y holística*

<b>Concepción técnica</b>	<b>Concepción holística</b>
Taylorismo, fordismo.	Trabajo complejo que no se resuelve con un algoritmo o protocolo, sino que exige iniciativa, transferencia, innovación.
Prescripción cerrada: Ejecución de tareas simples según estándares prescritos.	Acto complejo
De corte conductual	De corte cognitivo
Ligada a la cualificación profesional y al desempeño de tareas concretas en puestos laborales	Ligada al desarrollo profesional y personal más allá de puestos de trabajo concretos
Concebida como conjunto de destrezas para realizar una función productiva	Concebida como “saber actuar”. Demanda reflexión teórica, tener presente el propósito y las consecuencias o impactos.

Fuente: Cano, (2008. P 6).

Según Aguerrondo (2009), hay diversas formas de abordar las competencias: por diversas fuentes, por perspectivas o por epistemologías. Un ejemplo de esta planteados por Tobón (2007), es lo referido a diversos enfoques (tabla 3).

**Tabla N°3:** *Concepción del concepto competencia según enfoque*

<b>Concepción del concepto</b>	<b>Enfoque</b>
Comportamiento claves de personas para la competitividad de las organizaciones	Empírico -analítica Neo - positivista
Conjunto de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de procesos laborales profesionales enmarcados en funciones definidas	Funcionalista
Habilidades conocimientos y destrezas para resolver dificultades laborales-profesionales desde el marco organizacional	Constructivismo
Competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida, el desarrollo social y económico y en equilibrio con el medio ambiente	Pensamiento complejo

Fuente: Tobón, (2007).

Sin importar el enfoque desde donde se aborda, estas concepciones presentan algunas características en común, tales como; un conjunto de saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que el individuo debe desarrollar para enfrentar y dar respuesta a problemáticas complejas de la vida cotidiana, laboral o académica de manera satisfactoria, a través de un proceso de integración, asociadas a criterios de desempeño con responsabilidad y ética.

Sin embargo, este problema de conceptualización no es el único, diversos autores han establecido diferentes tipos de competencias para Gallego et al. (2008), existen de dos tipos:

- *Competencia diferenciadora* que se refiere a las características que posibilitan que un sujeto se destaque de manera superior a sus iguales y en condiciones semejantes.
- *Competencia de umbral* que es la que permiten el desempeño apropiado o estándar de una tarea.

En cambio, según Meyers et al. (2013) existe un consenso en diferenciar tres tipos fundamentales de competencias:

- *Competencias Básicas*: que son aquellas que se adquieren en la formación básica, y que permiten el ingreso al trabajo, tales como, habilidades para la lectura y escritura, comunicación oral, calculo, entre otras, y que son fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral (ver tabla 3). Estas competencias se caracterizan por: (1) se forman en la educación básica y media; (2) establecen la base primordial en la cual se despliegan otras competencias;(3) viabilizan examinar, percibir y resolver problemas cotidianos; (4) acomodan el eje primordial en el proceso de la información de cualquier tipo.
- *Competencias Específicas*: se refiere a los aspectos técnicos estrechamente relacionados con el que hacer del sujeto y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales, son más propias de una determinada profesión por su mayor especialización y niveles específicos educativos llevados en programas técnicos-profesional. Para Tuning (2007), son aquellas que se relacionan con un conocimiento concreto en este caso en un inicio se establecieron doce grupos de trabajo las de administración, educación, historia, matemáticas, derecho, medicina, arquitectura, ingeniería, química, física, geología y enfermería.
- *Competencias Genéricas*: son aquellas comunes a varias ocupaciones o profesiones y que se relacionan con las actitudes y comportamientos en el trabajo, propios de diferentes contextos de producción.

Estas competencias según Díaz (2014), identifican elementos compartidos que están directamente vinculadas con el aprendizaje, que son consideradas importantes por varios grupos sociales, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos y las habilidades interpersonales.

Al respecto el informe Tuning (2011-2013), establece veinticuatro competencias genéricas para Latino América relacionadas con la capacidad de



abstracción, análisis y síntesis, aplicación de conocimientos con la práctica, organizar y planificar del tiempo, responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad de investigar, habilidades interpersonales, compromiso ético, entre otras, dando un enfoque más holístico a la educación, que pretende dar respuesta no solo a los contextos laborales sino a las políticas sociales establecidas por organismos internacionales (Vélez-Bedoya et al., 2018).

### **2.3 Bases Teóricas de la Educación Basada en Competencias (EBC)**

El enfoque basado en competencias surgió en Estados Unidos en los 70 generando nuevos desafíos para la formación universitaria. Se plantea que este enfoque permitiría responder a las exigencias del mercado, respecto a la mayor eficiencia profesional en relación con la productividad y la rentabilidad, convirtiendo a la formación por competencia en un factor clave en la consolidación de las empresas (Trujillo-Segoviano, 2014).

Esta necesidad de profesionales competentes, no se condice con los modelos de formación tradicionales, que se fundan en una idea de los contenidos como objetivos fundamentales del aprendizaje, por lo que deben ser transformados, para adaptarse al complejo cambio de las necesidades de conocimientos y saberes (Irigoyen et al., 2011).

Es así como las propuesta económicas de Teodoro Schultz y Gary Bekerén, a cerca del capital humano en la década de los sesenta, toman sentido, estas centraron su interés en estudiar la diferencia entre los obreros alfabetizados que rendían más y de aquellos no alfabetizados que rendían menos, esto no solo generó la importancia de mirar la educación como inversión, sino que además implicó, la reconsideración del diseño de las políticas públicas de educación, en las distintas áreas curriculares desde los planes de estudios hasta el seguimiento de sus resultados (Leyva et al., 2019).

Este diseño nace como respuesta a un concepto de competencia multidimensional, que se funda en la habilidad y destreza de las personas individualmente para realizar un buen desempeño (Vidal et al. 2016), este se trataría de una reconstrucción compleja de saberes y estructuras de acción, que no se adquieren de manera espontánea ni instantánea, sino que son intencionadas desde un trabajo sistemático (Guzmán-Munita, 2017).

Estas competencias se edifican gradualmente hasta acentuarse como conocimiento, en la medida que los sujetos se apropien de un grupo de habilidades, es decir, que sean capaces se desplegar en la acción. En casos específicos, implican diferentes habilidades para el desempeño profesional, a través de una escala de valores que les concede sentido dentro de cada contexto específico, y como consecuencia de su propia naturaleza. En los procesos educativos se pueden identificar actitudes, saberes y prácticas en los cuales se aprecian el grado en que se van logrando o naturalizando estos conocimientos (Gómez-Rojas, 2015).

Desde el modelo por competencia, el aprendizaje se desarrolla a partir de la propia experiencia del estudiante, esto ocurre porque cada persona va construyendo esquemas de conocimiento en relación con los objetos, siempre y cuando, estas sean significativas a su nivel de desarrollo y a los contextos sociales en que se desempeñan (Manríquez, 2012), es decir, el sujeto competente es aquel que es capaz de buscar, seleccionar, procesar, y apropiarse de información para generar el conocimiento necesario, que le permita resolver las situaciones nuevas que se presenten (Cano, 2008).

La formación por competencia no sólo debe resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional, sino debe lograr un desempeño profesional ético y socialmente comprometido, que acceda a responder a una gradual demanda social (Trujillo-Segoviano, 2014), situación que no responde claramente la formación tradicional, que coloca su acento en la transmisión de contenidos (Leyva et al., 2018).

Es por esto, por lo que más que un modelo pedagógico es un enfoque formativo que representa el ideal del proceso educativo, puesto que, no se organizan en el cómo debe ser el proceso instructivo, o en la concepción curricular, o en la concepción de la estrategia didáctica a implementar, puesto que es solo es un enfoque que se fundamentan en aspectos específicos de enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación (Espinoza y Campuzano, 2019).

Leyva et al., (2018), añade a esto que las competencias profesionales atraviesan y confluyen en la educación superior y mercado laboral, dando origen a diversos problemas teóricos y prácticos que pueden afrontar los egresados de educación superior. Es decir, el sistema educacional se desarrolla en relación con la combinación de conocimientos generales y específicos de la misma experiencia de trabajo (Barajas y Fernández, 2008), esto quiere decir que, las competencias profesionales se centran en el desarrollo de habilidades como desempeños efectivos y pertinentes, en relación con los aspectos conceptuales, metodológicas e instrumentales (Irigoyen et al., 2011). López et al. (2016), resaltan la importancia delegada a los logros, a los nuevos roles docentes y su formación, que son el eje central del modelo de educación por competencias.

Asún et al. (2013), establece el modelo de formación por competencias desde nueve proposiciones específicas de innovación del trabajo docente:

- *Planificación del proceso educativo:* es la categorización inflexible, anticipada y rigurosa, de los contenidos y objetivos de aprendizaje, acomodados ya a los contextos de entrada, estimulaciones y aspiraciones de los sujetos.
- *Dominio disciplinario:* es la petición principal hacia el docente a partir de un dominio específico de su campo de desempeño, el docente como un consultor experto capaz de optar, destacar y establecer los contenidos relevantes, en relación de un contexto específico para los estudiantes.
- *Dominio didáctico:* es el desarrollo progresivo, un profesor experto en la didáctica, competente para utilizar múltiples técnicas en función de los objetivos de logro.

- La actitud del docente: un sujeto comprometido fuertemente con las materias disciplinarias de su especialidad, autocontrol emocional y motivacional, capaz de trasladar a los estudiantes su entusiasmo por su profesión.
- *La interacción con los estudiantes:* al respeto por cada uno de sus pupilos, siendo cercano, con capacidad de escucha, dando el espacio para la opinión de los estudiantes, muy distinto al profesor distante, que toma decisiones relacionadas con la asignatura con su grupo.
- *La evaluación de los aprendizajes:* se inscribe en una permutación para medir de forma más significativa los conocimientos alcanzados por los alumnos, esto implica, acrecentar el instrumento de evaluación, es decir, que vayan más allá del examen escrito, permitiendo lograr evaluar el nivel de dominio de las competencias alcanzadas y utilizar las evaluaciones de manera formativa.
- *Los resultados esperados del proceso formativo:* coloca el foco en alcanzar que los alumnos desplieguen mayores competencias (generales y específicas), ahondando en el traspaso de nuevas formas de interpretación.
- *El foco en el proceso de enseñanza/aprendizaje:* se orienta el aprendizaje hacia el desarrollo de habilidades de autonomía de los estudiantes, dejando detrás el proceso centrado en el profesor, convirtiendo a los estudiantes en un sujeto capaz de enseñar a otro.
- *La complejidad de las exigencias pedagógicas:* se centra en la capacidad del docente de planificar responsablemente su la asignatura, dictar clases magistrales y procesos educativos flexibles, diversos, participativos, pedagógicos y centrado en el estudiante.

En este mismo sentido, Tobón (2006), establece que en un enfoque por competencias estas últimas corresponden a acciones específicas de desempeño, que implican:

- *La referencia a procesos* que son propósitos establecidos a las demandas del contexto, que funciones con un inicio y un fin acotado.

- *Lo complejo*, que está dado por su escenario progresivo por lo disciplinar y por lo tecnológico, y por su carácter multidimensional y de los problemas sociales del grupo de referencia.
- *El desempeño*, que está referido a las problemáticas susceptibles de ser observadas y cuantificables de la actuación de las habilidades en situaciones nuevas
- *Lo idóneo*, referido a la actuación de los criterios de situación de eficacia, de eficiencia y de pertinencia en el desempeño de la resolución de problemas.
- *El espacio*, en el cual se expresa el sentido práctico de los criterios de logro, es decir, es el lugar disciplinar, profesional, social y cultural.
- *Lo responsable*, que es la actuación ética, que está referida a la capacidad de anticiparse a los resultados, sus consecuencias y sus posibles fallas del desempeño.

Esta idea de Tobón, (2006), de pensar dicho vínculo entre la referencia a procesos, lo complejo, el desempeño, lo idóneo, el contexto y lo responsable, teniendo como referente la vida cotidiana de cada sujeto en la vida educativa, se inscribe en la idea que los sujetos constituyen acciones de significados en los diferentes contextos en que se desarrollan, es decir, el prácticum apunta al manejo de los recursos que originan los propios estudiantes en situaciones de aprendizaje.

Estas concepciones obedecen a la orientación práctica y al perfil de egreso de la carrera (Leyva et al., 2018). Pero también, demanda la capacidad de desarrollar nuevas capacidades y estar preparado para adquirir nuevas formas de experiencia, ya no basta con los conocimientos adquiridos en la educación inicial, sino que, se requiere de flexibilidad, habilidades comunicativas y trabajo en equipo, entre otras (Estrada, 2012), que sería solo el primer paso para lograr la integración entre el saber profesional y el saber científico (Cuadra-Martínez et al., 2018).

Según la base teórica de las competencias, estas no se adquieren ni se despliegan en abstracto, sino que en situaciones específicas y en actividades concretas, que forman parte del quehacer de cada sujeto. Para Incháustegui (2019),

el origen de las competencias se encuentra, al menos en cuatro vertientes: del ámbito laboral, del trabajo de los filósofos y de los lingüistas, del resultado de las definiciones de los psicólogos cognitivos, y de las inteligencias múltiples.

Para alcanzar esto, los profesionales de la educación a cargo de la formación de los estudiantes, deben presentar no solo la claridad conceptual que les permita la comprensión, significado y conceptualización de las competencias, sino que también de los aspectos metodológicos específicos para implementar este diseño. Según (Trujillo-Segoviano, 2014), en esta misma línea, Santaya et al. (2018), establece que debe existir una articulación de la actividad académica, con el progreso y conexión con el modo de actuación de las habilidades profesionales educativas.

La conceptualización respecto de competencias, involucra la necesidad de tomar en consideración las tareas, los resultados, las características de cada sujeto y la combinación de esas características (Incháustegui, 2019), es decir, el desarrollo de las competencias está fuertemente asociada a la apropiación de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, afectividad.

La educación basada en competencias, afronta restricciones teóricas y dogmas profundamente radicadas respecto a qué es enseñar, aprender y evaluar. Este modelo educativo por competencias, indaga una aproximación entre los campos social, afectivo y las habilidades sensoriales, motoras, cognitivas, psicológicas de cada estudiante, desde una integración de los saberes disciplinarios, sus habilidades genéricas y de la transferencia de ideas, esto llevo a las nuevas teorías cognoscitivas, que son los saberes de ejecución, puesto que todo conocimiento involucra un saber (Irigoyen et al. 2011).

Este modelo se constituye en un eje aglutinador, que armoniza el ejercicio profesional en los distintos sujetos desde sus niveles del área, los cuales, a través de la competencia específica localizan las coincidencias del área que permite la evolución de los conocimientos puntuales, respetando los espacios propios de cada nivel de formación para cada sujeto asociado a su disciplina del conocimiento

(Noriega et al., 2003). En este sentido, pasa de un modelo curricular y educativo a uno que permita desarrollar en los sujetos las competencias para la interpretación y contrastación con la teoría (Reyes, 2010). Esta definición se centrará en conductas observables, que posibilitan discriminar entre un rendimiento superior o un rendimiento medio en un trabajo.

En esta línea, Argudín (2011), propone un modelo:

- *La elección de las competencias:* la construcción de competencias debe corresponderse con una situación específica, en un entorno social determinado, donde competencias se manifiesten de acuerdo con necesidades, metas, requerimientos y expectativas solicitadas para una sociedad en cambio constante.
- *El desempeño:* el desempeño es una acción que ha sido prevista, de la cual se requiere conocimientos de ciertas habilidades específicas desarrolladas, de acuerdo con el resultado que se desee obtener con relación a criterios de exigencias, establecidas para su ejecución.
- *El resultado de competencia:* las competencias se edifican durante el proceso de aprendizaje y al mismo tiempo son el resultado de esta misma competencia, que se construyen en la convergencia de los conocimientos, las habilidades y los valores, para alcanzar una meta que ha sido planeada.
- *La evaluación:* si se parte de la concepción de que la competencia es el aprendizaje permanente, los resultados del desempeño se centran en modificar las prácticas de enseñanza y la evaluación desde un enfoque por competencia; desde esta perspectiva, se propone diversificar las situaciones del aprendizaje y la evaluación, a fin de permitir al sujeto actuar de manera activa, de tal forma que pueda resolver problemas.
- *Nuevos modelos:* Las habilidades se disponen desde un conjunto de acciones, relacionadas a los conocimientos y a los valores que se desarrollan en secuencias.

- *Las habilidades y los valores:* las habilidades genéricas no declinan, se despliegan y se desarrollan en un clima desprendido de aprendizaje, que se fundan en valores, conocimientos y habilidades.
- *El cambio:* se debe generar una transformación en la manera de pensar, que permita realizar los cambios necesarios en los programas académicos, esto implica que para la construcción de competencias se debe realizar un análisis de la filosofía, misión y sello de identidad institucional.

Desde esta perspectiva, este modelo permitiría al sujeto explorar, proyectar, ejecutar, analizar y transferir conocimientos con otros, porque existe el deseo de reaplicar sus aprendizajes (Muñoz et al., 2018), es decir, establecer relaciones desde sus conocimientos más complejos, y afianza los aprendizajes para la vida social, integrándolo en su mundo laboral (Bolívar, 2015). Sin embargo, esta contemplación de carácter tecnificado, facilita la complejidad de conceptualizar las competencias (Ríos y Herrera, 2017).

## **2.4 La Educación Superior Competencial**

El concepto de competencia irrumpió en 1999, en un contexto de reforma de la educación superior, que obligó a las universidades a establecer puntos de referencias, comprensión y confluencias comunes (*Beneitone et al., 2007*) en sus procesos de formación, pasando de un curriculum organizado por materias o asignaturas, a uno cuyo eje se encuentra orientado al desarrollo de competencias, dando origen al Proyecto Tuning.

Este proyecto, en su etapa inicial, se desarrolló en base a consultas a docentes, profesionales, empleadores y representantes de educación superior, con el fin de identificar los puntos en común entre sus diferentes programas de formación (Ferreira, 2012), actualmente 175 universidades de 19 países europeos se han incluido como parte de sus planes de estudio (Diaz, 2020), acortando de esta



manera, la brecha entre las competencias de los egresados y las competencias requeridas por el mercado laboral (Villarroel y Bruna, 2014).

En el 2002, luego de observar los primeros resultados en Europa, se realizaron los primeros acercamientos para desarrollar un proyecto similar para América Latina, este tuvo un carácter intercontinental, basado en las contribuciones europeas. En el 2005 el área de educación inició un trabajo conjunto, integrado por representantes de Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Venezuela y Chile, con el objetivo de identificar e intercambiar información.

Esta alianza permitió la colaboración entre las instituciones de educación superior a nivel latinoamericano, para responder al proceso de globalización y a la creciente movilidad estudiantil, estableciendo cuatro líneas de trabajo: competencias genéricas y específicas, enfoque de enseñanza-aprendizaje y evaluación por competencias, créditos académicos, y calidad de los programas (Beneitone et al., 2007).

Como resultado de esta primera convocatoria, se establecieron las competencias genéricas y específicas para las doce áreas temáticas convocadas. Otro resultado de esta convocatoria fue la importancia de identificar las prácticas de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que permitieran desarrollar y alcanzar los diferentes niveles de competencias en razón a los créditos transferibles (se avanzó en la elaboración de criterios generales), sin embargo, hoy en día, se siguen buscando políticas integracionistas y de convergencias de los sistemas educativos, necesarios para el sector laboral en la formación de nuevos perfiles académicos (Ferreira, 2013).

Para Ruiz (2010), la elección educativa competencial se basa en una concepción de competencia que permite al estudiante desarrollar capacidades que ratifican la adaptación al cambio, el desarrollo del raciocinio y la solución de

situaciones complejas, desde la mixtura de conocimientos teóricos, prácticos, experiencias y conductas.

Un gran referente de este modelo es el Proyecto Tuning, que tuvo como objetivo, proponer un marco teórico-metodológico para el diseño de programas basados en la formación por competencia que profundiza y aúna aspectos conceptuales, que hasta hoy son muy disimiles respecto a la formación por competencias que establecen los diferentes países a nivel latinoamericano (Moreno, 2012). En este sentido, Díaz (2014), plantea que este modelo surgió por la necesidad de un gran cambio en el área educativa, conducente a situar la formación desde un desempeño apropiado para cada estudiante, que tomara en cuenta una mirada humanista, ciudadana y profesional.

De esta forma, se busca responder a una educación que va cada vez más hacia un paradigma de resultados, focalizado en los recorridos de aprendizaje particular y autónomo de cada sujeto por medio de prácticas reflexivas (Germain y Pérez-Rico, 2014). En esta misma línea, Montes de Oca y Machado (2014), plantean la necesidad de preparar a los estudiantes en relación con los conocimientos (habilidades, destreza) de las distintas y múltiples disciplinas, tomando en cuenta el reto que le plantea la propia ciencia.

Es decir, una formación más flexibilidad, con mayor sensibilidad social, con una capacidad para comunicar y enfrentar las incertidumbres, comprender la dialéctica y la dinámica del mundo complejo y cambiante que les permita actuar con creatividad, compromiso y responsabilidad ética, esto a través de la aplicación eficaz e interrelacionada de componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como de sus recursos que den respuesta a situación-problemática (Díaz, 2020).

Para lograr esto Villarroel y Bruna (2014), establecen la necesidad de sintonizar los programas de pregrado (universitario) con las insuficiencias del contexto del sector productivo y de la inserción laboral, a partir de una visión holística e integral del modelo educativo y del rol que ejerce el docente.

Sin embargo, para Díaz (2014), esto es mucho más complejo que solo sintonizar los programas de pregrado, sino que es una innovación curricular, que gradué no solo la implementación de una educación superior, sino centrada en un conjunto de buenas prácticas que orienten la gestión de los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular. Su sustento está en lograr constituir vínculos integrados entre una formación de los aprendizajes capaz de responder a los problemas del mundo laboral (Muñoz y Araya, 2017).

Esto a través de un modelo de enseñanza y aprendizajes que permita un aprendizaje activo, que se centre en el estudiante, y al mismo tiempo, que se oriente en el trabajo, sin limitarse solo a temas de conocimiento o de la práctica por separado, colocando el acento en el énfasis de la formación de principios y valores, que permite la eficacia del trabajo, situación que admite la mejorara en la gestión educativa (Pérez, 2018).

El esta misma idea Cardentey y González, (2016) plantea que el desarrollo de profesionales es un asunto cada día más complejo, se necesita ser más riguroso tanto en su construcción teórica, pero también en la misma práctica, donde el énfasis este puesto en la conducción y evaluación del trabajo docente metodológico, es por esto que la educación por competencias debe tener un fin desde los aprendizajes, puesto que se basa en la resolución de problemas, lo que favorece en los educandos aproximarse a una realidad cercana a lo profesional. Esto por medio de un aprendizaje más eficaz al distinguir lo que es esencial, a través de estrategias que le permitan gestionar nuevos aprendizajes (Valiente y Galdeano, 2009).

En este mismo sentido De la Fuente (2012), plantea que la educación por competencias en educación superior, emerge a propósito de los desafíos de la globalización (dimensiones de los cambios sociales) desde la práctica pedagógica, que implica que la enseñanza debe ir situada desde un propósito específico, que focalice las necesidades y características de los profesionales del futuro, en este aspecto, el docente debe desarrollar estrategias desde la práctica educativa, que se orienten en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una mirada más realista

(Sánchez-Otero et al., 2019), a lo que, Ardila-Duarte et al. (2019), agrega que en esta perspectiva, la enseñanza coloca a los educandos como protagonistas de su propio aprendizaje, a partir del desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognitivas y metacognitivas. Donde esta capacidad de actuación es la regulación de sus procesos afectivos y motivacionales (Arias y Lombillo, 2019).

Provocado grandes cambios, no solo en los procesos de diseño, implementación y evaluación de los programas de formación, sino en la formación de los seres humanos, hacia un desempeño más idóneo en los diversos contextos culturales y sociales (Schmal y Ruiz-Tagle, 2008).

En este sentido, la gran diferencia de este enfoque, con respecto a los modelos tradicionales de formación, es una educación situada a la reproducción de competencias y de resultados de aprendizaje activo y real, interdisciplinario e integral, que responde a un desempeño laboral más efectivo y pertinente (Vidal et al., 2016).

Es una manera de educar que nace desde un currículo que está en sintonía al comportamiento evaluable requerido, desde una mejora curricular, que ofrece a los educandos altas posibilidades de mejora, que dependerán de la capacidad que tenga la institución para adaptarse a la solicitud social desde distintas disciplinas (Sutcliffe et al., 2005).

Pero esto solo es posible, si se contemplan acciones reflexivas, sobre la innovación del modelo curricular y los cambios temporales curriculares de corto alcance, impulsado por toda la institución, desde acciones colaborativas que desarrolle una visión conjunta de un proyecto formativo (Vega, 2015), donde las competencias operan como dirección para la confección y desarrollo de los currículum didácticos que se integran y estructuran en una serie de asignaturas y actividades en torno a un perfil de egreso (Royos, 2020).

## 2.5 La Educación Competencial en la Formación Inicial Docente

La formación inicial docente en instituciones de educación superior pese a la controversia de algunos no se encuentra fuera de este enfoque, por el contrario, Núñez-Rojas et al. (2021), plantean que, desde la formación inicial de docentes, las competencias es un tema de gran relevancia para los diferentes países alrededor del mundo, esto es ratificado en los informes de la UNESCO (2016) y de la OCDE (2018). Quienes, manifiestan que la formación docente no es solo una prioridad, sino, una responsabilidad compartida entre las diferentes instituciones nacionales e internacionales, que obliga a una colaboración mutua para la implementación de políticas educativas a largo plazo, lo que permitirán la formación de profesores con las competencias necesarias para hacer frente a la complejidad del mundo actual (Bolívar, 2015).

La formación inicial de docentes, puntualmente el saber docente, está compuesto por varios saberes. El primero correspondería el *saber ser* que está constituido por las experiencias de vida, la autopercepción y la relación con los otros, así como la forma de entender el mundo, el cual impregna su actuar profesional. En segundo lugar, se encuentra el saber social que se enmarcaría en lo que se entiende como el *saber hacer* este concerniría a las creencias construidas por su propia vivencia sobre el rol docente, lo que debe enseñar y el rol del estudiante y, por último, el pragmático relacionado con las funciones del trabajo que forma parte del saber hacer también (Bolívar, 2015).

Para el Tuning Educational Structures in Europe (2003) para Latinoamérica, no solo se establecieron competencias específicas para la formación inicial de docentes, sino que además se establecen instrumentos que orientan y evalúan la labor de los docentes:

- Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (Diseño, ejecución y evaluación).
- Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.

- Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
- Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
- Conoce y aplica en el accionar educativo, las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.
- Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas, en diferentes contextos.
- Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes, en base a criterios determinados.
- Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
- Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
- Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
- Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
- Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
- Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
- Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
- Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
- Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
- Genera Innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
- Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos. ○  
Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
- Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
- Analiza críticamente las políticas educativas.
- Genera e implementa, estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.
- Asume y gestiona con responsabilidad, su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
- Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.

- Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: Lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
- Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad, para favorecer los procesos de desarrollo.
- Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos, para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En tanto Villarroel y Bruna (2017), proponen que las competencias no visibles serían las que mejor predicen el comportamiento como los rasgos, actitudes, intereses propios y la imagen de sí mismo, es decir, van un salto más allá, al plantear que las competencias pedagógicas que caracterizan la formación inicial de docentes, deben integrar elementos ubicados en distintos niveles, estas pueden ser clasificadas en:

- Competencias cognitivas, que son entendidas como el discernimiento a un nivel dominar y pedagógico.
- Competencias metacognitivas, que son entendidas como el pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo.
- Competencias culturales y contextuales, que son entendidas como el conocimiento del entorno y de la organización.
- Competencias comunicativas, que se refieren al lenguaje científico verbal y escrito.
- Competencias sociales, que son entendidas como la reseña a la colaboración, empatía y trabajo en equipo.
- Competencias de gestión que se refieren a la cometido, organización y planificación.
- Competencias tecnológicas referidas al aprendizaje, investigación y uso de las TIC, y
- Competencias de investigación, que son entendidas como la búsqueda de información respecto a diferentes metodologías y recursos.

Arrieta-García y López-Marín (2021), dividen las competencias educativas en experimentación y control, proceso que permite aprobar el entorno que influyen en

el desempeño del proceso formativo. Lo anterior, impacta directamente en la implementación de la unidad didáctica que permite la formación inicial docente, desde un mejoramiento en el nivel de desempeño.

Estas competencias se organizan en un imbricado diseño curricular con enfoque de competencia que para Araya-Fernández y Garita (2019), satisface las necesidades actuales de la formación inicial docente, al pretender que los futuros docentes tomen conciencia de su propia práctica pedagógica, permitiendo un reajuste de la planificación académica con precisión y claridad de los indicadores de logro (Espinar y Viguera, 2020).

En este sentido, Lapuente y Simoy (2021), plantean que esta precisión y claridad de los indicadores de logro, permiten garantizar la calidad educativa desde un vínculo polisémica y no neutral, es decir, entenderla como algo distintivo y especial, desde una perfección o coherencia a una adecuación desde una finalidad para conseguir las metas propuestas y hacerlo con el menor coste de recursos, es una inversión que exige resultados que privilegie los cambios cualitativos por encima de los cuantitativos.

## **2.6 A modo de Conclusión del Capítulo**

En el marco de esta investigación, se entenderá la competencia como un actuar complejo que moviliza un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permiten responder de manera efectiva y eficaz a diversas actividades, tareas o problemas reales, propio de su actuar académico o profesional, por medio del análisis, razonamiento y reflexión, integrando la afectividad, el compromiso y la cooperación.

Por otra parte, se conceptualizará el enfoque basado en competencias como un modelo educativo que responde a las necesidades profesionales o académicas de la sociedad actual, a través de un programa de formación donde las diferentes



asignaturas y actividades se estructuran de forma coordinada (Royo, 2020), para favorecer en los estudiantes el desarrollo de las competencias necesarias, que permitan responder de manera efectiva a las problemáticas propias de su campo de actuar profesional.

Es decir, la definición de educación basada en competencias, como un modelo curricular, donde el papel del docente universitario resulta un dispositivo fundamental para promover el desempeño académico e impulsar estrategias motivadoras para la curiosidad científica y el desarrollo del conocimiento, por medio de un proceso de enseñanza aprendizaje activo, situado y centrado en los estudiantes, lo que les permitirá gradualmente desarrollar competencias específicas, propias de su campo de actuar profesional o académico (Rodríguez et al., 2019; León et al., 2019; Vallejo et al., 2020).

En el caso de los programas de formación inicial, estos deben velar por el desarrollo por parte de los estudiantes, de una serie de competencias específicas tanto pedagógicas como disciplinares, que les permitan alcanzar los estándares nacionales e internacionales de su profesión, por medio de diferentes acciones que denoten un saber, un saber hacer y un saber ser a través de una reflexión y evaluación constante de sus procesos, que le permitan responder a los desafíos actuales de la educación.

## **CAPÍTULO 3. EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN COMPETENCIAL**

### **3.1 Introducción del Capítulo**

La formación competencial nace como una respuesta a los requerimientos no solo del mundo laboral actual, sino que también, de una sociedad cambiante que debe adaptarse contantemente, transformando y mejorando los sistemas productivos, incorporando nuevas tecnologías, fortaleciendo los vínculos entre las instituciones formadoras y su quehacer profesional (Aguilar,2017).

En esta modalidad curricular, el prácticum juega un papel fundamental, razón por la cual se constituye en el centro de nuestra investigación. En este sentido, el presente capítulo tiene como propósito, presentar una conceptualización, características, dimensiones que lo componen, así como su importancia en la formación inicial de estudiantes de pedagogía.

### **3.2 El Prácticum: Conceptualización, Modelos y Dimensiones**

El diseño curricular basado en competencia en la formación superior, se centra en el reconocimiento de las necesidades y problemas de la realidad social, esto significa que los estudiantes deben ser capaces de desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan desempeñarse en situaciones reales de su quehacer profesional (Aguilar, 2017). Es en este escenario, que el prácticum toma un papel preponderante como elemento central del curriculum (Zabalza, 2016).

Dando cuenta de un cambio del modelo curricular que rige la formación de los profesionales, el cual asigna un valor a la experiencia, a través de un proceso sistemático de prácticas centrados en el dialogo, la acción y la reflexión que permite un nuevo saber compartido (CINDA, 2015).

El prácticum, es el campo que le permiten a los estudiantes poder observar y documentar como ejercen profesionales de su ámbito en los contextos reales, es un elemento clave de la formación universitaria, es donde se conecta la teoría con la realidad, consintiendo la integración de elementos formativos, que permitan la transformación de las competencias y habilidades de nivel intermedio a nivel profesional, a través de la guía de tutores académicos y empleadores (Tinoco et al., 2020).

En esta perspectiva, el prácticum corresponde a un cambio conceptual que reemplaza a la formación de práctica que consistía en una actividad académica que se llevaba a cabo al final del proceso de formación (Zabalza, 2009), convirtiéndose en una actividad formativa integradora, organizada, sistemática y rigurosa, que realizan los estudiantes universitarios, que les permite complementar los aprendizajes académicos con la experiencia adquirida en contextos y situaciones reales (Del Río et al., 2011).

Para que esto ocurra debe ser una actividad imbricada al plan de estudios, no un elemento aislado, este debe desarrollarse como un todo del programa, integrando la parte experiencial de los estudiantes en la formación profesional (Zabalza, 2006; 2016), activando en ellos las habilidades de abordaje e intervención, situación que les permitirá definir estrategias instrumentales que los habiliten en el conocer y en el comprender la realidad (Vázquez et al., 2018).

Desde esta lógica, se define como la adquisición y desarrollo de competencias, es decir, entender el prácticum como el procedimiento más adecuado para comenzar a crear saberes contextualizados del mundo laboral, es el *saber hacer* para comenzar a gestionar procedimientos, herramientas y estrategias en el mundo laboral, y el *saber ser* que es el quien construye el escenario profesional.

Un prácticum organizado, es la variable que mejor explica la heterogeneidad y la eficacia del modelo de prácticas profesionales e intermedias de una institución formadora desde el punto de vista de los aprendizajes (Salas et al., 2021), es decir, cómo se instala esta competencia, es lo que acerca el valor de la actividad directa (la práctica) y el valor de la reflexión, a lo que Kolb llamo aprendizaje experiencial (1984).

El aprendizaje experiencial se produce a través de círculos progresivos: la práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia a una práctica más elaborada sobre la que también se reflexiona, para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y adaptada al contexto en el que se lleva a cabo. Este tipo de aprendizaje puede ser promovido a través de la reflexión sobre experiencias pasadas, es lo que valida y da sentido al prácticum, puesto que, el prácticum se focaliza en la riqueza del aprendizaje experiencial, pone el valor formativo de la experiencia como significativo en la formación a través de los procedimientos y dispositivos para propiciar la reflexión (grupos de discusión, tutorías, diarios de prácticas, grabaciones, informes, portafolios).

Para Kolb (1984), esta perspectiva de aprendizaje que se vincula al trabajo de Dewey, Lewin y Piaget, se centra en el papel que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje, desde una perspectiva holística e integrativa, que combina la experiencia, la percepción, la cognición y la conducta. En este sentido, el prácticum debe servir para que los estudiantes reflexionen y sinteticen lo que están haciendo en las instituciones externas a la universidad a las que acuden, vinculando esos aprendizajes y vivencias a la teoría, convirtiéndose no solo en una situación de aprendizaje, sino en una experiencia personal y profesional.

Esto permite al estudiante, dar cuenta de diversas formas de entender, justificar y relacionar el concepto, pero, por sobre todo, generar una reflexión crítica

desde una racionalidad técnica, relevando el prácticum como un espacio de dialogo, donde se analiza las condiciones del ejercicio profesional por medio de un quehacer reflexivo que permite la construcción y reconstrucción de un saber más permanente (*Rubilar y Guzmán, 2021; Ruizet et al., 2022; Scorsolini-Comin, 2020; Turra et al., 2017; Valdivia, 2020*).

La formación práctica, es más que una oportunidad de preparar a los estudiantes de forma integral para el mundo profesional (CINDA ,2015), es una visión que valora tanto la experiencia, como el aprendizaje basado en la sistematización de la práctica, a través de un proceso de dialogo, acción y reflexión que permite un nuevo saber compartido.

Así como existen modelos de curriculum, también existen modelos de prácticum:

Para Zabalza (2011), según sus orientaciones y funciones, existirían cuatro modelos:

- Prácticum orientado a la aplicación real de lo aprendido en centros de formación. Situado hacia el final de la carrera, tiene como propósito completar la formación teórica recibida en la universidad a través de la aplicación de los saberes en situaciones reales.
- Prácticum orientado a facilitar el empleo. Este facilitaría el contacto entre personas empresarias y aprendices, a fin de que estos últimos tengan la posibilidad de quedarse como trabajadores o profesionales en su centro de práctica.
- Prácticum orientado a completar la formación general recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo. El objetivo de este modelo es dar una formación práctica, técnica, contextualizada y actualizada de acuerdo con las ofertas de empleo.
- Prácticum destinado a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo. Este tipo de formación práctica facilita a que el estudiante amplíe los conocimientos

teóricos y prácticos en centros reales de trabajo. Puede desarrollarse en distintos momentos de la carrera (durante o al final), en módulos intensivos y en uno o varios centros de trabajo.

Pero el prácticum no siempre ha sido así, este ha ido experimentado un cambio desde lo tradicional o aquello llamado *habilidades técnicas*, a uno basado en un enfoque formativo, divididos en tres componentes: el primero, donde predominan las experiencias centradas en tres grandes bloques: investigación-acción, reflexión y colaboración; el segundo, donde conviven igualmente otros modelos con denominaciones particulares (supervisión, memorización, aprendizaje situado) que pueden contener a los anteriores; y el tercero, que pone el énfasis en muchas experiencias que no se apoyan en un solo modelo, sino que suelen combinarse y complementarse (Molina, 2011), aunque no siempre esta acción formativa dispone de una fundamentación organizada, efectiva y clara, por el contrario, las experiencias de los estudiantes pueden ser perjudiciales, si no se ajustan al perfil de egreso (Blanco y Latorre, 2008).

No obstante, cada proceso de práctica está compuesto por una serie de dimensiones que componen el prácticum que son la organización y desarrollo del proceso, a esto se le suman los agentes intervinientes del proceso, el rol y orientaciones recibidas por los tutores donde se realiza la práctica, la evaluación y utilidad del proceso (Bicocca-Gino, 2017; Blanco et al., 2018; Bravo, 2015; Cabanillas et al., 2020; Mendoza-Lira y Covarrubias-Apablaza, 2014).

El prácticum forma parte de la mayoría de los proyectos formativos de las carreras universitarias, en algunas con mayor tradición y mejor logradas que en otras, estas instancias tendrían como objetivo que los estudiantes puedan construir y aplicar un conjunto de aprendizajes y competencias que han desarrollado paulatinamente durante su formación, sin embargo, esta actividad curricular se

puede dar de manera desarticulada, generando una desconexión entre la teoría académica y la práctica (Zabalza, 2011).

Desde esta perspectiva, la construcción de un plan de formación basado en competencia tiene grandes ventajas, ya que posee como característica, responder a las necesidades de la sociedad actual, así como al desarrollo de habilidades o destrezas desde los estándares propios de la profesión.

Esto, a través de un contexto de aprendizaje activo y real, vinculando desde sus orígenes a una articulación y desarrollo curricular convergente al mundo laboral, otorgando coherencia vertical y transversal a los diferentes niveles de formación académica, por medio de un diseño que convierta al prácticum en un espacio interdisciplinar donde se integre la teoría o elementos de la teoría científica y la práctica, y de este modo, abordar las diferentes problemáticas desde un contexto real, a través de una coordinación metodológica colaborativa que permita a cada asignatura tributar desde los conocimientos propios de su disciplina (Echeverría y Martínez, 2018; Espinoza et al., 2019; Gómez, 2016; González et al., 2015; Rodríguez, 2018).

El prácticum, es una actividad académica que se implementa en espacios externos a la institución formadora, con el objetivo de que los estudiantes desarrollen aprendizajes y competencias que les permitan generar y enriquecer conocimientos complementarios a los adquiridos en su formación, acercándolos al mundo laboral y sus exigencias. Estos centros, que en general están normados a través de convenios, acuerdos, reglamentos, propios del quehacer de las prácticas pedagógicas, generan una alianza que es fundamental para el éxito del prácticum. Es debido a esto que se puede establecer que las universidades que invierten en el prácticum, tanto en cantidad de tiempo y como en recursos, tienen mejores resultados (Espinoza et al., 2019; González et al., 2015).

### **3.3 Actores del Proceso Formativo del Prácticum**

El espacio formativo (el prácticum), se encuentra en mano de tres actores fundamentales: el docente universitario (tutor), el o los profesionales expertos que forma parte de la institución externa, y el estudiante. En esta triada, uno de los aspectos menos estudiado, es el rol del profesional experto (Guevara, 2016). Estos son los encargados de trabajar directa y colaborativamente en la formación del estudiante, sin embargo, no existe un perfil profesional que lo habilite o certifique para llevar a cabo este proceso, cada institución se encarga de designar a quien se hará cargo de acompañar este proceso, dependiendo del objetivo de la práctica o las diversas experiencias o acciones que debe desarrollar el estudiante.

El rol de este experto queda, entonces, subyugado a la voluntad, experiencia y disposición del profesional quien tiene como tarea modelar, guiar, acompañar y supervisar el trabajo del estudiante, en concordancia con las actividades y desafíos propias de la profesión y el perfil de egreso de los diferentes programas de formación. Estos profesionales, juegan un papel fundamental en la formación de los estudiantes, son el primer contacto con el mundo profesional (Puig-Cruells, 2020), y en este sentido, la imagen profesional, la función que realiza, su actitud personal, la forma que presta el servicio, toma relevancia como modelo de referencia. Son los que acompañan el proceso in situ, brindando asesoría y orientaciones, organizando las tareas diarias, retroalimentando el proceso de manera sistemática, dando contención y apoyo a los estudiantes.

El docente universitario o tutor es parte fundamental de esta triada, asumiendo diferentes roles. Es quien coordina y articula con la institución externa a la universidad, abordando aspectos normativos tales como horarios, reglamentos, pautas de evaluación, entre otros (Suárez et al., 2021).

También, es quien orienta y evalúa el proceso de aprendizaje del estudiante, a través de supervisiones grupales e individuales que tienen como objetivo revisar las actividades realizadas por el estudiante y evaluar su accionar, es quien debe



promover en el estudiante un proceso reflexivo y de esta forma dar significado a su ejercicio profesional en el un contexto real (Ruiz-Corbella y Aguilar-Feijoo, 2017), tendiendo un puente que permita conectar los conocimientos teóricos adquiridos en las diferentes asignaturas del plan de estudio con su aplicación en las prácticas, a través de diversas estrategias.

Desde esta la perspectiva, su rol evaluador, tiene como función el realizar un seguimiento y evaluación del desempeño del estudiante en relación con el objetivo de la práctica, las actividades acordadas con la institución externa y las competencias propias de su profesión (perfil de egreso), por medio de una retroalimentación sistemática de su actuar.

Otro rol que asume el tutor universitario es el de acompañamiento, guía, asesoría y orientación del crecimiento personal del estudiante (Azúa et al., 2019), la experiencia de la práctica supone para los estudiantes, exigencias personales, sociales y profesionales que el supervisor docente ha de saber contener, valorar y orientar, promoviendo espacios de acogida, confianza, bienestar y contención emocional (Latorre y Blanco, 2011).

No obstante, el prácticum debe poseer no solo una coordinación sino una coreografía entre los diferentes aspectos y actores que forman parte fundamental del mismo, como son la organización del proceso, planificación de las actividades que realizará el estudiante, los centros de práctica, docentes universitarios que guían el proceso, rol del profesional del centro entre otros, lo que permitirá el desarrollo efectivo de esta. Para Zabalza (2016), esta se puede abordar desde tres perspectivas distintas “como componente curricular; como momento de aprendizajes; como oportunidad de desarrollo personal” (p.10), estas perspectivas abordar múltiples componentes que dan cuenta de énfasis distintos (ver tabla 4).

**Tabla N°4:** Dimensiones del prácticum

<b>Dimensiones</b>	<b>Características</b>
Componente Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desarrollar convenios formales con empresas externas que presten las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen de forma efectiva sus prácticas.</li> <li>➤ Un diseño de prácticas coherente con el proceso formativo y las competencias profesionales y personales que se deben desarrollar.</li> <li>➤ Planificación didáctica del proceso que, de cuenta de la descripción, objetivos y componentes del proceso de práctica, así como las diferentes competencias a desarrollar.</li> <li>➤ Instrumentos de evaluación coherentes con los aprendizajes a desarrollar</li> <li>➤ Profesionales expertos que estén dispuestos a acoger, formar, guiar, modelar a el estudiante en formación.</li> <li>➤ Tutores (Docente universitario) con basta trayectoria académica en la carrera y el contexto profesional.</li> <li>➤ Un sistema de acompañamiento y supervisión efectivo.</li> </ul>
Situación de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Experiencias vividas en terreno relevantes para el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>➤ Experiencias que favorezcan la integración de la teoría en la solución de problemas prácticos</li> <li>➤ Experiencias vividas permiten la observación, acción, elaboración y reflexión de los procesos vividos</li> <li>➤ Un acompañamiento por parte de la universidad a través de talleres que permitan la reflexión de los procesos</li> <li>➤ Articulación curricular con las distintas asignaturas que permitan la transdisciplinariedad entre los diferentes módulos de formación.</li> <li>➤ La aplicación de aprendizajes adquiridos para resolver problemas o adquirir nuevos aprendizajes en contexto reales (transferibilidad).</li> <li>➤ Desarrollo de competencias propias de la profesión.</li> </ul>
Desarrollo personal y profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reafirmar la vocación</li> <li>➤ Motivar el aprendizaje</li> <li>➤ Autogestionar su propio aprendizaje</li> <li>➤ Desarrollar competencias personales</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, basada en Zabalza, (2016).

### **3.4 El Diseño del Prácticum y en Carreras de Pedagogía**

El prácticum en la formación de estudiantes de pedagogía, es definido como la etapa en la cual el alumno se inserta en una institución profesional real (jardín infantil, escuela, colegio o liceo), incorporándose en a las diferentes actividades habituales dentro del aula (Toledo y Mauri, 2016). En este sentido, la mayoría de las instituciones de educación superior, consideran que este proceso de práctica no solo es un componente necesario en la formación del docente en formación, sino, que es un atractivo para los postulantes a estos programas, por lo cual, invierten una gran cantidad de tiempo y esfuerzo en su organización.

Según diversa bibliografía, las carreras de pedagogías son una de las que más han desarrollado su prácticum, por medio de diversas instancias que han sido diseñadas e implementadas para los diferentes niveles de formación, esto acompañado de un cuerpo académico no solo con una vasta experiencia profesional en la temática de las prácticas, sino también con experiencia en el mundo profesional, lo que queda de manifiesto en los diferentes procedimientos regulados y establecidos para este proceso (Santos, 2020).

El prácticum, es clave en la formación de los estudiantes de pedagogía, ya que a través de él, se busca enriquecer los aprendizajes tanto teóricos como prácticos vinculados a los centros educativos, esto conlleva un proyecto integrado de todas las materias o contenidos revisados hasta esa instancia, como eje de estructuración del perfil profesional y formativo de los futuros docentes, dando respuesta a los desafíos y propuestas que emergen de la experiencia de los docentes (Zabalza, 2006) y de esta forma dicha actividad curricular, permite la adquisición de conocimiento en el aula, que resultan significativos, relevantes y útiles para los estudiantes (Rivera y Medina, 2017).

El prácticum en las carreras de pedagogía, se enfoca en desarrollar competencias tales como: (a) observar y analizar las situaciones de aprendizaje que se llevan a cabo en los establecimientos y salas de clases; e (b) involucrarse y

participar del diseño y desarrollo de la planificación de enseñanza para el logro de las competencias propias de la profesión docente (Toledo y Mauri, 2016), es decir, es la configuración que integra al perfil de egreso, donde se adquieren los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos, necesarios para su formación (Mendoza-Lira y Covarrubias-Apablaza, 2014).

Sin embargo, para que esto ocurra, se debe diseñar un modelo de prácticum organizado con heterogeneidad y eficacia (Salas et al., 2021), que responda a una suma de momentos estratégicos del proceso de formación profesional, que sea capaz de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de vivir la experiencia, de lo que será su actividad profesional concreta.

En resumen, el prácticum es la práctica integrada del plan de estudios que se desarrolla como parte del programa de estudio, donde se van integrando la parte experiencial en la formación profesional docente (Rodríguez y Souto, 2019), a través de un proceso de planificación, desarrollo y evaluación pertinentes en que se debe considerar aspectos tales como: las competencias a desarrollar, los entornos de su ejecución, los académicos y profesionales a cargo, los recursos financieros y los procesos de seguimiento y evaluación (De Miguel, 2005), que faciliten el diálogo teoría-práctica a través de los distintos elementos del currículum (Fauta et al., 2022).

El conocimiento teórico, adquirido por el estudiante, puede ser cuestionado, pero también puede ser un valor, totalmente asimilado al desarrollo profesional de los futuros docentes en sus experiencias de práctica, donde desarrollen los patrones de actuación adecuados para una determinada tarea (López y Colomina, 2021).

Según Véliz y Gutiérrez, (2021), la enseñanza está en un perpetuo proceso de innovación, sobre todo hoy, que existe un mayor provecho de la educación virtual a favor del aprendizaje, esto está permitiendo desarrollar una mayor y mejor cobertura, sin dejar de lado la calidad, esta inscripción a nuevas tecnologías es un camino irreversible, no solo para los estudiantes, sino también, para los docentes,

esto acompañado de modelos docentes más dinámicos, interactivos y motivadores (Rodríguez y Grilli, 2019).

Estos modelos docentes más dinámicos, interactivos y motivadores, deben reflejar los resultados obtenidos de la participación del estudiante en sus prácticas, incluso en su planificación, que evidencie mejores rendimientos y mayor adquisición de competencias y aptitudes, que reflejen la evaluación real de sus competencias (Madrigal et al., 2020), las que se desarrollan esencialmente en la práctica, más allá de los cursos teórico, que son dictados en las salas de clases (Palacios, 2019).

El prácticum, involucra acciones pedagógicas que permiten a los estudiantes no solo ser integrados al aula, sino que también al proyecto colectivo de la institución, directrices institucionales y políticas públicas (Castillo y Portilla, 2020). Estas prácticas pedagógicas deben ir apoyadas de metodologías innovadoras, organizadas para fomentar el aprendizaje, matizando según la complejidad de las habilidades y competencias necesarias para el trabajo colaborativo (Espinoza et al., 2020). Pero pese a estos, el prácticum en la formación inicial docente, es escaso en cuanto a la implantación del modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje, y lo que se realiza más bien responde a un modelo mecánico y memorístico (Sotos, 2021).

Mendoza et al. (2020), establece que, desde la óptica de los estudiantes, el prácticum tendría tres dimensiones formativas: la reflexión en la práctica, el aprender a ser profesor y la Identidad profesional. Es posible considerar dos dimensiones, referidas al contenido mismo que se enseña, donde se hace hincapié en la disciplina, ya sea desde una funcionalidad de los contenidos o abordando el contenido desde la mirada de los especialistas, considerando sus conceptos claves (Llano et al., 2016).

Ahora Vargas, (2008) plantea que tales dimensiones permiten distinguir 4 diferentes estilos curriculares o modelos de enseñanza:

- *Modelo Academicista*: El programa pone énfasis en los conocimientos que se deben desarrollar. El propósito y verificación viene dado por resultados tangibles de aquello que se enseña, por tanto, los criterios que lo rigen vienen dadas en función de las áreas a impartir y técnicas de evaluación fundadas en los resultados objetivos.
- *Modelo Humanista-Expresivo*: El principal fundamento de este modelo consiste en centrarse en el estudiante, sus intereses, motivaciones son aquellas que promueven la elección de contenidos y actividades a desarrollar. Se apela a la autogestión, autonomía y espontaneidad.
- *Modelo Tecnológico*: Tiene como fundamento principal la eficacia de la formación, donde el estudiante sea capaz de hacer aquello que se le exige. En este sentido los contenidos no quedan reducidos exclusivamente a lo que se enseña, sino a la utilidad que se les da a los mismos. Este modelo se encuentra fuertemente arraigado tanto en las estructuras administrativas como en los profesionales de la educación.
- *Modelo Crítico*: Corresponde a una perspectiva educacional fundamentada en la transformación social de los contenidos culturales, toda actividad formativa es propuesta a partir del entorno próximo en un permanente análisis crítico. El objetivo de los contenidos es al mismo tiempo instrumental y sustantivo un conocimiento matizado en el contexto que logre desarrollar la conciencia social.
- *Modelo curricular basado en competencias*: se enfoca en los problemas que encontraran los futuros profesionales como guía para su diseño, utilizando recursos que representan la vida real para los estudiantes.

Como reflexión final Oyarzún-Maldonado y Soto-González (2021), advierten el peligro de estandarización del proceso del prácticum, esto podría tener un impacto inadecuadas ante la dinámica pedagógica generando una burocratización de la practica pedagógica, perdiendo su efectividad, es decir, el prácticum que no forma parte de un plan de estudios innovador, más allá de una materia destinada a enaltecer la formación inicial (Casillas et al., 2019).

Pero de igual modo se debe resguardar no caer en ideas reduccionistas entre teoría y prácticum, que se explican desde una organización de un plan de estudio excesivamente fragmentado en disciplinas y una perspectiva acuñada en lo teórico y descontextualizada de las experiencias concretas (Saiz-Linares, y CeballosLópez, 2019).

La formación profesional, debe cambiar los modelos existentes con el propósito de proporcionar a los estudiantes las competencias básicas para su presente y su futuro por medio de recursos didácticos prácticos e interactivos, que le permitan un desempeño eficiente y eficaz (Vargas, 2008), esto implica una integración con mayor innovación en la formación práctica que coloque el propósito final de los futuros docentes en escenarios que favorezcan la teoría y la práctica integradas, entendiendo que los estudiantes, durante su quehacer docente, presentan grandes dificultades para conectar los conocimientos teóricos (Mendoza, y Covarrubias, 2020).

### **3.5 A Modo de Conclusión del Capítulo**

En el marco de esta investigación, se entenderá el prácticum como un proceso formativo, organizado, riguroso y sistemático que se encuentra integrado al plan de estudios, convirtiéndose en un componente fundamental del programa de formación universitaria, brindado la oportunidad a los estudiantes no solo de acercarse al mundo laboral, sino que fortalecer, complementa e integra sus conocimientos adquiridos en clases, desarrollar competencias personales y profesionales, donde el estudiante tiene un rol protagónico y significativo de su propio aprendizaje (Rodríguez y Souto, 2019).

Para que esta actividad curricular, que regularmente se desarrolla fuera de la institución de universitaria ocurra, se deben tener en cuenta innumerables factores, que de alguna forma dan claridad y coherencia a este proceso formativo, este puede

abordarse desde múltiples puntos de vista, para objeto de esta investigación lo definiremos en las siguientes dimensiones; en primer lugar la organización y planificación de todos los recursos necesarios para llevar a cabo esta actividad académica (componente curricular), en segundo lugar el contexto natural que permite favorecer aprendizajes de los diferentes niveles de formación (situación de aprendizaje) y por último como un espacio de crecimiento personal tanto a nivel personal como profesional (desarrollo personal y profesional) (Zabalza,2016).



## **CAPÍTULO 4. CONTEXTO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

### **4.1 Introducción del Capítulo**

Ineludiblemente, para esta investigación es importante comprender el cómo funcionaron las organizaciones educativas durante la pandemia, para esto, se requiere necesariamente introducirse en como las instituciones llamadas Universidades abordaron este desafío y las formas particulares que ésta adoptó curricularmente durante la pandemia. Uno de los protagonistas de estos cambios fue el uso de plataformas y herramientas digitales lo que conllevó un avance acelerado del uso de las TICs en la docencia, en la oferta académica universitaria para la formación profesional (Borges et al., 2020) todo esto, sumado a una generación muy particular denominada generación *Centennials* que forman parte importante de los estudiantes matriculados durante los años de pandemia.

### **4.2 Pandemia y Educación Universitaria**

Originariamente, la pandemia generó alarma y estrés mundial, principalmente debido al desconocimiento e incertidumbre que causó en un principio (Asmundson y Taylor, 2020), lo que derivó en una cuarentena social estricta desde las medidas en materia de salud pública, adoptadas por todos los países ante el rápido aumento de los contagios de la enfermedad COVID-19, lo que obligó en que toda institución educacional, incluidas las universidades, a desarrollar sus actividades lectivas de manera en línea (Cayo-Rojas y Agramonte-Rosell, 2020).

Esto trajo, como consecuencia, que las universidades debieran adaptarse a nuevos paradigmas para desarrollar su quehacer de la enseñanza no presencial, lo que requirió el tener que planear nuevas condiciones tanto para estudiantes como

docentes (Gusso et al., 2020), lo cual generó episodios de resistencia a estas normas, en especial por parte de los jóvenes.

La sociedad actual, vivió una de las situaciones más críticas en toda su historia. “Las condiciones de confinamiento forzoso, distanciamiento social y paralización de actividades, en prácticamente todas las naciones, han afectado severamente la vida cotidiana” (Ordorika, 2020, p.5) y la educación universitaria no se encuentra ajena aquello.

Lo que la obligó a realizar una serie de cambios sin precedentes, los docentes que estaban acostumbrados a clases tradicionales o clases magistrales, como suele llamarse, tuvieron que rápidamente reinventarse para poder seguir desarrollando su labor de enseñar, no sin enfrentar grandes desafíos como son las desigualdades de sus estudiantes, algunos asistieron a sus clases desde el uso de teléfono móvil con conexiones precarias de internet, a diferencias de otros, que contaban con los recursos tecnológicos para poder acceder a una clase en línea (Peñafiel, 2020). Otro reflejo de la inequidad que generó, un sin número quejas sobre la modalidad implementada (Scorsolini-Comin, 2020).

Esto trajo como consecuencia, una gran cantidad de problemas para las universidades, que se vieron obligadas a tener que invertir en becas de conectividad y tecnologías para sus estudiantes, sin embargo, esto no fue el único problema que se les presentó a las instituciones, los primeros años, en los cursos que no disponían de los conocimientos teórico-prácticos, se evidenció una deserción mayor a otros años y, en los últimos años en práctica final se presentaron mayores solicitudes de congelamiento académico (Santana-López et al., 2019), y una parte importante de jóvenes quedó con la sensación de que no estaban aprendiendo. A esto se le suma, las personas con ansiedad extrema o deletéreas (Huarcaya-Victoria, 2020).

Es cierto que, si bien la pandemia redujo los modos de aprendizaje, así como incremento la ansiedad en los estudiantes, también presenta una oportunidad para el desarrollo de otras habilidades y competencias, como la resiliencia, la tolerancia

a la frustración, trabajo colaborativo (Lozano-Vargas, 2020) Pero también el pensamiento reflexivo respecto a su formación y rol en tiempo de crisis (Millán et al., 2020).

En general, las universidades respondieron mediante tres grandes estrategias: la docencia en línea, la modificación del currículo y la eliminación en las actividades de laboratorio o actividades prácticas (Herrera-Añazco y Toro-Huamanchumo, 2020). Esto llevo a que la formación de la mayoría de los futuros profesionales universitarios fueran 100% en línea, componente relevante para la continuidad de los estudios en pre y postgrado (Reyna-Figueroa et al., 2020).

Si bien, la pandemia viene a añadir un grado de complejidad a la educación superior, además hizo más evidente los problemas en temas de educación superior que presentan varios países, donde el crecimiento sin calidad, inequidades en el acceso y en los logros, y la pérdida progresiva de financiamiento público, fue visibilizada por la pandemia con mayor fuerza (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020). Sin embargo, no todo fue negativo, también se generaron prácticas metodológicas y didácticas innovadoras.

En este sentido Juanes et al. (2020), propone analizar las mejores prácticas en relación con su planificación y ejercitación de una clase virtual. Puesto que, el impacto de la pandemia en la educación, señala que tanto profesores como estudiantes se han visto obligados a asumir estos nuevos retos (Jiménez y Ruiz, 2021), estos indicadores, demuestran que el aprendizaje en entornos virtuales ordenados y pensados, generan mejores resultados (Golchaia et al., 2012).

Para la educación superior, estos retos tienen un mayor desafío y deber social, es decir, deben ser capaz de actuar de forma efectiva y crítica para transformar un contexto adverso caracterizado por trastornos sociales y una volatilidad económica, en experiencias relacionadas con el conocimiento y su entorno (Vendrell y Rodríguez, 2020). Sin embargo, la pandemia ha brindado una oportunidad para confeccionar esfuerzos basados en la racionalidad, la protección y el humanismo,

que contribuyan a mitigar las consecuencias de la COVID-19 y a preparar un mejor escenario postpandemia (Jiménez-Sánchez, 2020).

La huella que dejará la pandemia en la educación universitaria en línea, generará la imperante necesidad de imbricar dos enfoques de aprendizaje tecnológico hacia una educación en línea (Enoki, 2020), si antes la educación no se caracterizaba por un acceso universal, esta nueva manera de desarrollar su quehacer (clases en línea ), permitirá un Universidades que se orientan más hacia la demanda y a la educación a distancia, en donde la educación universitaria adoptara si o si, un carácter más inclusivo, y por otro lado, mayor receptividad hacia el mercado (López, 2007).

Pero no todo son buenas noticias Ribeiro et al. (2020), plantea que estas clases en línea en educación, a diferencia de la educación a distancia, ha provocado mayor angustia emocional, originada por las experiencias de distanciamiento social y la mayor carga de trabajo, esta emergencia sanitaria, ha generado trastornos emocionales de diversa magnitud, debido a que las actividades escolares se cambiaron del entorno escolar a los espacios virtuales (Serrano et al., 2020).

### **4.3 La Evolución en la Integración de los TICS en la Educación en Pandemia**

Durante la pandemia, las tecnologías se adjudicaron la responsabilidad de hacerse cargo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los diferentes niveles educativos. El uso de la web 2.0 para las conexiones en línea (López-Belmonte et al., 2020), ha permitido la continuidad de los aprendizajes en todos sus niveles y el mundo. Sin embargo, la introducción producto de la pandemia de los TICS en el aprendizaje como algo primordial, ha reorganizado nuestra manera de enseñanza y aprendizaje.

Esto lo venía advirtiendo Siemens (2004), cuando estableció que el rápido incremento de la cantidad de información que se genera requeriría de una evaluación de esta información, él hablaba de la teoría del conectivismo o del mundo interconectado. Sin embargo, este conectivismo que hablaba Siemens no estableció la posibilidad de trabajar simultáneamente, varios componentes del grupo en un mismo mapa mental, gracias a las nuevas versiones de programas informáticos (González et al., 2020).

Esto trajo como necesidad una gran demandada sobre alfabetización digital, como requisito mínimo para preparar a los futuros profesionales para la era digital. Este es un cambio que ya estaba gestándose en algunas de las universidades a lo largo del mundo, lo que posibilitó que los establecimientos educativos y personal docente siguieran desarrollando su función en la adquisición y entrega de conocimiento y habilidades (Padilla y Mullo, 2020).

En este sentido, el distanciamiento social para combatir la pandemia y que afectó a la docencia, permitió el tránsito desde la educación presencial a la virtual, modificando no solo los modelos y referentes clásicos de la docencia, sino también el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje, puesto que se tuvieron que modificar rápidamente los programas curriculares, en función de los escenarios en función de cada disciplina (Reyes y Quiróz, 2020).

La organización de los TICS en la educación no es solo un problema de inversión e infraestructura, es un requisito mínimo para los desafíos actuales producto de la pandemia. El uso de las TICS no solo es para salir del paso, producto de la pandemia, sino de esta nueva forma de vivir en el mundo (Gamayo y Ruiz, 2021), esto implica a lo menos que garantice el desarrollo cognitivo de los sujetos, sus distintas y prácticas educativas más inclusivas, interactivas y reales (España y Viguera, 2021).

Sin embargo, Blanco y Hernández (2021) plantean que el cambio de la cultura escolar no se puede modificar de un día para otro, puesto que, los hábitos y las costumbres creadas con el tiempo en docentes y estudiantes, no puso el foco en las

tecnologías de la información que permitieran pasar rápidamente al diseño de aprendizaje en línea desde las clases tradicionales, donde el docente era el protagonista de sus clases magistrales y el estudiante como un simple receptor (Pérez, 2017), sin embargo, Aldana-Zavala et al. (2021), establece que la educación ha tenido cambio paradigmático de su accionar educativo, trascendiendo del docente como protagonista de los modelos tradicionales, hacia el protagonismo de los estudiantes.

La complejidad sanitaria en la que estuvo inmersa la humanidad y por ende la educación, hizo imprescindible la adquisición de habilidades, capacidades y conocimientos digitales, para poder desarrollar la docencia (Moreno-Guerrero et al., 2020).

Para Sandí y Bazán (2019), estas competencias digitales se definen como un conjunto de conocimientos conexos el uso y dominio de las tecnologías, que permiten desarrollar un comportamiento acorde para potenciar el mejoramiento personal y/o profesional, es decir, la habilidad de adquirir nuevos conocimientos y la destreza para resolver de la mejor forma las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, Orozco-Cazco et al. (2020), plantean que es necesario precisar la concepción que se está instalando entorno al enfoque real de los TICS, puesto que no es una solución para todas las complejidades educacionales, sino debe ser vista como una opción más.

Según García (2011), las competencias digitales deberían potenciar las capacidades de cada educando de manera individual y grupales, puesto que hoy, cada educando tiene que ser capaz de utilizar estas competencias en los diferentes contextos de formación con los que interactúa.

Las competencias digitales en educación, hoy más que nunca, son una necesidad para una acción pedagógicas eficaz, estas deben permitir una mejor orientación del trabajo (Jonnaert et al., 2006), esto solo será posible, si se construye e implementa un currículo focalizado en el desarrollo de las competencias digitales

de cada educando, capaces de potenciar al sujeto, desde las demandas del contexto actual y futuro (García, 2011).

Para Ferrari (2012), estas competencias digitales son la conciencia, la actitud y la variedad de habilidades que tienen cada sujeto para utilizar estas herramientas para construir nuevos conocimientos. Sin embargo, para Esteve (2015), la competencia digital no siempre tiene la misma relación, puesto que dependerá del contexto lingüístico y de la configuración desde donde se utilice.

En este mismo sentido, para Gisbert et al. (2011), las competencias digitales son algo mucho más complejo ya que implican el manejo y la comunicación con las herramientas tecnológicas, uso adecuado y su aprovechamiento para el nuevo conocimiento desde la ética y responsabilidad, que se da desde la apropiación de conocimientos, destrezas y actitudes desde la práctica del uso de las tecnologías digitales (Centeno y Cubo, 2013).

En cambio, en educación el uso de la noción de competencias digitales no se reduce solo al manejo de las herramientas informáticas, son los procesos de enseñanza y aprendizaje unificados a las tecnologías en el contexto escolar (Durán, 2014) y que mejora el desempeño profesional (Fernández-Márquez et al., 2017).

Para Díaz-Arce y Loyola-Illescas (2021), plantea que la definición de las competencias digitales se representa en dos dimensiones, el primero se refiere al componente tecnológico, que es el manejo de los ordenadores, dispositivos móviles y programas, y el segundo se refiere al manejo de la información, la comunicación y la colaboración. Sin embargo, para Pozos y Tejada (2018), la competencia digital es más amplia, que solo enfocarse en utilizar pertinentemente las herramientas, sino que abarca los recursos digitales para la selección, evaluación y socialización de su uso, esto admite la creación de nuevas didácticas para la enseñanza aprendizaje, haciendo que esta competencia sea imprescindible para desarrollarse en la sociedad presente y futura (Gallardo et al., 2018).

En la actualidad, la competencia digital no se entiende en la sociedad de la información y del conocimiento, sin la relación entre sujeto y formación (Area, 2008), es lo que desarrolla una identidad como sujeto en un mundo digital, que permita interactuar con la información de una manera crítica (Area y Pessoa, 2012),

Bajo esta perspectiva las competencias digitales se convierten en competencias básicas en la educación superior (Prendes y Gutiérrez, 2013), y la falta de ellas expone a los estudiantes a una exclusión digital, ya que, la no adquisición de estas competencias y capacidades produciría una brecha digital, con repercusiones no solo a nivel individual sino de sociedad (Rumiche et al., 2020).

En este mismo sentido Orozco-Cazco et al. (2020), establece la importancia que tiene la formación de profesores en este tipo de competencias que son indispensable, puesto que su finalidad es la incorporación de estos recursos tecnológicos en los procesos en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje.

Hoy en día, la competencia digital docente, y sobre todo después del COVID19, son parte importante de la sociedad y por ende del ámbito educativo, extendiéndose cada vez más al desarrollo docente (Larionova et al., 2018), donde se ha vuelto un requerimiento necesario tanto como para la docencia, el curriculum, así como la propia formación (Quiñonez et al., 2020; Silva y Miranda, 2020).

Estas competencias digitales docentes, corresponderían no solo a la capacidad de responder a aspectos relacionados con el acceso y manejo de la información y la alfabetización digital, sin que también con el desarrollo de contenidos digitales y la resolución de problemas (INTEF, 2017) que le permita el poder desenvolverse en una praxis más innovadora (López-Belmonte et al., 2020).

El perfeccionamiento de estas competencias digitales, así como la adquisición y el dominio de habilidades focalizadas en el manejo de las TICS, relacionadas con la búsqueda de la información, su análisis, la selección y la comunicación de datos (Area et al., 2012), requiere de ciertas habilidades, capacidades y conocimientos,



para poder desarrollar de manera eficiente un proceso innovador para la entrega de conocimientos por parte de los docentes (Moreno-Guerrero et al., 2020).

Los entornos de aprendizaje de hoy son virtuales y, por tanto, se necesitará de una precisión metodológica que integró lo tecnológico con lo pedagógica, permitiendo perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje para alcanzar los objetivos educativos (Basantes-Andrade et al., 2020).

Si duda la epidemia del COVID-19 aceleró un proceso que ya estaba en marcha para Area et al. (2012), la educación en este contexto de epidemia debería desarrollar sujetos conscientes y críticos, desde cinco dimensiones:

- dimensión instrumental relativa a la informática es la adquirir de los conocimientos prácticos para el uso del hardware y software.
- dimensión cognitivo-intelectual es por la cual se aprende a usar la información de forma inteligente, es la que permite acceder al significado, su estudio, y construir el conocimiento personalmente.
- dimensión socio-comunicacional, se refiere a aquellas habilidades relacionadas con la creatividad, innovación en la difusión de contenidos a través de diversos lenguajes informáticos.
- dimensión axiológica, que da cuenta de lo valórico-éticos del uso de las TIC.
- dimensión emocional que se refiere a los sentimientos y emociones que generan los entornos digitales (control de las emociones, al momento de usar las TIC).

Para Jonnaert et al. (2008), los programas de estudio antes de la pandemia tenían solo contenidos disciplinares tradicionales, que generaba un verdadero obstáculo epistemológico, para el desarrollo de enfoques situados de competencias, situación que la pandemia dejó en evidencia.

En este sentido, si algo positivo trajo la pandemia, fue el cambio en el rol docente, el cual paso de una función netamente de transmisión de conocimientos, mediante la expositivo a convertirse en guía del proceso de enseñanza y

aprendizaje, desde el desarrollo de técnicas pedagógicas constructivistas (Gisbert et al., 2016), principalmente en el área competencial de información y alfabetización desarrollando habilidades para las tareas educativas (Correa et al., 2015), es decir, el personal docente, tuvo que desarrollar estrategias digitales, para generar buenas prácticas docentes, incorporando las últimas tendencias educativas y recursos pedagógicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Véliz y Gutiérrez (2021), establecen que los docentes que realizan sus clases en línea deben estructuran su modelo en tres tiempos:

- Tiempo 1. Proactivo: Es la anticipación al realizar una planificación con información adecuada de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, donde se puedan poner en práctica tal aprendizaje, para llegar a evaluar los cambios conductuales producidos, este primer momento es adecuado para adoptar buenas prácticas docentes.
- Tiempo 2. Intervención docente: Se realiza una evaluación diagnóstica durante y final del programa en línea, sin dejar de lado una retroalimentación constante a sus estudiantes.
- Tiempo 3. Reflexión docente: es la reflexión sobre lo realizado y los resultados obtenidos, en discrepancia con los deseados que permitan desarrollar mejoras para las próximas experiencias de aprendizajes de sus estudiantes.

La educación en línea, es parte de una realidad mundial que se caracterizan por tener programas flexibles, integrales, versátiles y que acogen a la diversidad, que junto a todo esto, potencian las habilidades y competencias de los estudiantes a través de actividades de aprendizaje autónomo (Martínez y Jiménez, 2020).

#### **4.4 Generación de Estudiantes Universitarios en Pandemia: Centennials**

El escenario originado por la pandemia cambio la forma en la que los jóvenes trabajan, socializan o disfrutan de la vida social, pero también ha afectado su manera de relacionarse por las medidas de prohibición de tener contacto físico por más de 18 meses. Lo anterior promovió de una manera sin precedente la era digital de los Centennials (Cardona-Giraldo et al., 2020).

Al respecto, es importante destacar que los jóvenes Centennials, son personas que nacieron entre 1996 y 2006, aproximadamente, son jóvenes que en su mayoría son adictos a las redes sociales, son sujetos que nacieron con el avance tecnológico y uso natural de los dispositivos tecnológicos, caracterización que ha sido utilizado en numerosas investigaciones. Son jóvenes, que están entre los 17 y 27 años, pertenecen a una generación, que hoy es mayoritaria en las universidades, sujetos con un discurso muy pronunciado en sus derechos, no así en sus deberes, lo que genera tantas sorpresas como roces generacionales con sus docentes (Carrión, 2020; Cristancho-Triana et al., 2022; Edel y Navarro, 2015).

Para que se constituya un grupo como una generación determinada (personas nacidas en un definitivo periodo), esta debe tener un conjunto de vivencias históricas participadas de carácter macrosocial, lo cual marca principios compartidos de un conjunto de valores comunes, son las vivencias comunes y no los rangos de edad, lo que determina una generación en particular (Serey, 2019).

Desde el punto de vista sociológico, los Centennials son una generación política dado que se enmarcan en un hito, historia contemporánea de identidades colectivas heterogéneas (Araya et al., 2020). Una generación con eventos macros, propios de la política, la ciencia, la economía, la filosofía, que afecta directamente en individuos y en sus peculiaridades, tales como sus hábitos, costumbres, creencias, perspectivas, gustos, consumos, entretenimiento (Aliaga et al., 2021).

Es decir, sujetos de un grupo de edad que comparte a lo largo de su historia, un conjunto de experiencias formativas, que proporcionan una imagen colectiva que los distinguen de sus antecesores, o como el conjunto de valores, percepciones, modos de acercarse y observar la realidad, que son compartido por el grupo etario (Espinoza, 2017; Gairín-Sallán et al., 2019). Al igual que otras generaciones, las fechas exactas de inicio y fin de esta generación varían, principalmente se debate sobre el límite del fin de la generación y el inicio de otra (Cardona-Giraldo et al., 2020).

Los llamados Centennials son habitantes del mundo digital, se destacan por ser jóvenes adictos a la tecnología, consideran que el mundo real y el mundo virtual son dos caras de la misma moneda, para ellos la tecnología, no es sólo un instrumento para realizar un trabajo académico determinado, sino que es parte integral de su vida social y afectiva, esto lleva a que la construcción simbólica de la cultura juvenil es simbiótica a lo tecnológico.

Se caracterizan por ser inseguros/as y su principal entretención es la de su teléfono celular, estos jóvenes han establecido una nueva dinámica en el aula en este sentido Varas y Vásquez-Rocca (2022), plantean que la interacción social ha acaecido de ser eminentemente cara a cara, a estar cada vez más participada por un emisor-receptor de datos tecnológico. Son jóvenes que se han privilegiado por la focalización de políticas de mayor cobertura en educación superior para grupos de jóvenes más vulnerables.

En este mismo sentido Leal et al. (2018), plantean: seis características que distinguían a estos Centennials.

- a) Son expertos en usar y manipular dispositivos móviles.
- b) Interactúan de manera rápida a través de las redes sociales
- c) No usan su teléfono como el tradicional medio de comunicación oral.
- d) Aprenden más a través de juegos.

- e) Usan los tutoriales de internet para aprender de manera autónoma.
- f) Consideran a internet como el lugar para encontrar y resolver sus necesidades de aprendizajes.

Sin embargo, una de las grandes problemáticas que presenta la generación Centennials es la carencia de los espacios afectivos familiares, son jóvenes que han pasado gran parte de sus días escolares solos o con cuidadores no familiares, lo que trae la necesidad enorme de una conexión empática que se desarrolle en las redes sociales, siendo parte de la razón y de la necesidad de estar conectado en todo momento (incluso en la clase). También están los que constantemente solicitan menor trabajo académico, reclaman porque no tienen tiempo y les molesta leer, el estudio les resulta algo poco natural y suelen tener excusas para todo, este fenómeno sigue siendo una incógnita, y no se cuenta con evidencia suficiente para afirmar que esto realmente represente un incremento en la inteligencia (Rossi et al., 2018).

La generación Centennials universitaria, se caracterizar por ser desmotivada y poco enamorados del esfuerzo, su forma de comunicarse con los adultos es de simetría. Para estos jóvenes Centennials, la falta de presiones económicas y sociales han gatillado una manera distinta de enfrentar la vida, los hitos que caracterizan el ciclo vital lo perciben más prolongado y adelantado (las relaciones afectivas amorosas), comienzan a edad más temprana y se prolonga por más tiempo.

Esto ha llevado a que su desarrollo psicosocial no sea lineal (ser estudiante y pareja), son consumistas de las modas tecnológicas que inundan el mercado, son muy impresionables de las opiniones de sus pares, lo que ha dado lugar a la progresiva aparición de particularidades de socialización de maltrato y bullying.

Son más prácticos que la generación de sus padres a su edad, no tienen paciencia para lo irrelevante. Si la información no está rápidamente al alcance de la mano, no les interesa (Serey, 2019), aunque también se les describen como

malcriados, egoístas, impacientes, y les cuesta la adaptación a los cambios (Silvestre y Cruz, 2016), especialmente aquellos que se describen como estudiantes vulnerables en las instituciones universitarias, los convierten en los grandes retos, reflejan lo poco receptivos que pueden ser estos estudiantes hacia el aprendizaje (Serey, 2019).

Otro factor importante de esta caracterización tiene que ver con el rol que han jugado los padres para esta generación, siempre han estado presentes para ellos, han construido su futuro junto con ellos, esto les ha permitido tener mejores oportunidades de estudio (Madero, 2019).

El aumento de matrícula de jóvenes Centennials en instituciones de educación superior ha inducido que el escenario cambie, no solo por el acrecentó de la matrícula, sino que también la conformación de esta (DEMRE 2015), con la llegada de los nativos digitales (Centennials), la educación superior se debe plantear un cambio adecuado hacia la digitalización (González y Castillo, 2020).

#### **4.5 A Modo de Conclusión del Capítulo**

En síntesis, se puede establecer que la migración hacia clases en línea como una solución de emergencia, fue una de las principales adecuaciones curriculares y metodológicas utilizadas por las diferentes universidades, lo que involucro el tener que desarrollar autónomamente capacidades para dictar una enseñanza totalmente remota como solución a las necesidades que surgieron (Abreu-Hernández et al., 2020).

Esto involucro un gran esfuerzo de toda la comunidad educativa, para capacitase de manera muy rápida en el manejo de las diferentes plataformas y herramientas tecnológicas (Cuadrado et al., 2020). Pese a estos esfuerzos, este cambio generó grandes dificultades, que no hicieron más que acrecentar las brechas socioeconómicas de los diferentes actores involucrados.

Sin embargo, para San Juan et al. (2020) esto no es tan fácil, este establece que la transición de un modelo presencial a un modelo de enseñanza a distancia, requerirá de una serie de cambios epistemológicos, donde se debe privilegiar el aseguramiento de la calidad académica.

La competencia digital es una de las competencias que ha adquirido más importancia durante 2020 debido al COVID-19, siendo integrada obligatoriamente por la situación de la pandemia en la mayor del currículo escolar (González y Castillo, 2020). La emergencia sanitaria que afecto al mundo, obligo a millones de profesores a tener que aprender a utilizar la tecnología, para enfrentar las aulas virtuales, lo que genero muchos los proyectos y acciones para tratar de paliar las brechas que muchos docentes tenían (Cuadrado et al., 2020).

Los que corren con mayor ventaja en este sentido son los estudiantes, que, en su mayoría, forman parte de la llamada generación Centennials, que entre sus características se encuentran que no solo son expertos en usar y manipular dispositivos móviles, sino que consideran a internet como el espacio natural para comunicarse, encontrar y resolver problemas relacionados con su aprendizaje e interactuar con otros (González y Castillo, 2020).

## **CAPÍTULO 5. PERFIL PROFESIONAL Y EL PRÁCTICUM EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE**

### **5.1 Introducción del Capítulo**

Para comprender el proceso del prácticum en la formación inicial docente de Educadoras(es) de Párvulos de la Universidad Central de Chile, hay que comprender que esta carrera tiene una larga historia que se cimienta en los precursores de la escuela nueva, dándole de esta forma un carácter muy distinto a la formación de las otras carreras de pedagogía incluyendo sus procesos prácticos.

Estos procesos de práctica, al igual con lo que ocurrió con todas las carreras universitarias a nivel mundial debido al COVID-19 y el consecuente distanciamiento social, tuvieron que sufrir grandes cambios en todas y cada una de las dimensiones que la componen, estas adaptaciones tuvieron un carácter inédito por lo cual muy interesantes de analizar.

Para comprender este fenómeno, en el presente capítulo se exponen algunos aspectos fundamentales que dan cuenta no solo de una descripción y análisis sobre la historia de la educación de párvulos en Chile y las características del nivel, sino que además el escenario nacional y políticas públicas que regulan estos programas de formación, para luego central la atención en el plan de formación de educador/as de párvulos implementado durante la pandemia de la Universidad Central de Chile.

### **5.2 La Formación Inicial de Educación de Párvulos en Chile**

Antes de abordar el desarrollo de la Carrera de Educación de Párvulos en Chile, es imprescindible indagar los eventos respecto los que ésta se cimienta. Los orígenes de la Educación de Párvulos se remontan al movimiento emergente



denominado Escuela Nueva desarrollado entre los siglos XVIII y XIX por los educadores europeos Pestalozzi, Fröebel, Montessori y Decroly. Sin embargo, en Chile la influencia próxima se vincula al Estadounidense John Dewey aunado a su “pragmatismo” cuyos exponentes nacionales fueron los educadores José Encina, Darío Salas, Luis Gómez Catalán, Irma Salas, Alberto Hurtado y Roberto Munizaga (Caiceo, 2011).

Los primeros indicios que formaron la antesala de la formación inicial en Chile en el área de la educación parvularia, fueron los dados por la educadora de origen Austriaco Leopoldina Maluschka, quien en 1906 asume como directora del primer Kindergarten fiscal centrado en el método de enseñanza Frobeliano (Donoso y Pinto, 2009). Kindergarten que se emplaza de forma anexa a la Escuela Normal n°1 de Santiago, sus actividades se desarrollaron en una casona ubicada en calle compañía (Ministerio de Educación, 2001). La creación de los Kindergártenes en Chile tuvo implicancias de diverso tipo, en el ámbito político educativo se instauró en la cultura nacional la existencia de kindergártenes creándose 40 a lo largo del país.

En relación con el ámbito académico a raíz de la creación de este nivel educativo, comenzaron a desarrollarse en los congresos ponencias respecto educación infantil lideradas por Leopoldina Maluschka, secundada por sus aprendices o kindergarterinas. Relativo al ámbito de formación de educadoras, se centraliza en la experiencia de formación teórico-práctica que viven las kindergarterinas, que a su vez es primordial para el semillero de educadores que se formaran en el futuro. Cabe señalar que en el plano gremial en 1908 se creó la Asociación de Kindergarten Nacional, y de forma posterior en 1914 la agrupación Cruz Roja de Maestras de Jardines Infantiles. Aquellas agrupaciones conformaron la base respecto la cual se formó el Colegio de Educadores de Párvulos (Rojas et al., 2018).

En cuanto a la creación de la Carrera de Educación de Párvulos en Chile, esta

tuvo lugar en la casa de estudios Universidad de Chile en la década de los 40 del siglo XX, fue producto del movimiento en torno a la educación infantil que se gestó en décadas anteriores y desencadenó, gracias a la intervención de una de las más connotadas educadoras de la época, Amanda Labarca, quien se convirtió en la primera directora de la emergente carrera profesional.

Posteriormente fue sucedida por Matilde Huici, quien colaboró en la consolidación académica de esta área de la educación, junto a la labor del cuerpo docente, estudiantes y las investigaciones realizadas en sectores periféricos de la Región Metropolitana. La actividad de extensión realizada por integrantes de la carrera, que consistían en prácticas profesionales en sectores marginales, fábricas, hospitales y salitreras. Este tipo de instancias formaron parte de la evidencia utilizada para la reafirmación legal de las salas cunas, favoreciendo de esta forma la implementación acunada a la legislación existente desde 1931, que demandaba al empleador contar con sala cuna para la atención de las funcionarias que la requirieran.

La integración de la educación parvularia con las nuevas profesiones afines, permitió a nivel a país comenzar con la consolidación de este nuevo tipo de nivel educativo, anexo a las escuelas. Para lo cual fue crucial la aprobación del primer plan y programa de estudios para la educación parvularia en 1948. No obstante, la consolidación como tal de la educación parvularia se alcanzó en 1956 al crearse el Comité Chileno de la Organización Mundial de la Educación Parvularia (Caiceo, 2011).

Con la promulgación de la Ley N°.15.720 (1964) respecto a la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, junto con la apertura de la Carrera de Educación de Párvulos en Santiago y en Sedes Provinciales Estatales y Privadas, quienes comenzaron la apertura de esa carrera en el transcurso de la década de los 70 del siglo XX. Entre las cuales se encuentran: Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Austral de Chile.

Sin embargo, la educación parvularia no adquirió validación legal hasta la promulgación de la Ley N°.18.962 (1990) Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que la consolida como el primer nivel del sistema educativo chileno, integrada a su vez en la Constitución Política de la República de Chile en el año 1999. Norma que determina que los niños pueden acceder a este nivel desde su nacimiento hasta el ingreso en la educación básica, sin necesariamente tener carácter de obligatorio.

Más adelante, la reforma educacional iniciada en 1996, establece la creación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, que consiste en el referente curricular actualizado para la educación de los niños a partir de los 0 años, este instrumento comenzó a regir a partir del 2001 (Donoso y Pinto, 2009), siendo actualizadas en el 2018 para responder a los nuevos desafíos del nivel.

Por último, a partir de la promulgación de la Ley General de la Educación en el año 2005, se crea toda una nueva institucionalidad que tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación, este marco legal rige en la actualidad las condiciones en que se brinda este servicio. (Ley N°. 20.370, 2009).

### **5.3 Marco Legislativo**

Como se plantea en el capítulo anterior, existe un marco legislativo que salvaguarda el quehacer en el nivel de educación parvularia, tanto en la implementación de su enseñanza como en la formación de los docentes que están a su cargo, este marco aborda cuatro ejes fundamentales, tales como: LEG (Ley General de la Educación), FID (Formación Inicial Docente), Estándares de la Educación Parvularia y MBEEP (Marco de la Buena Enseñanza de Educación Parvularia).

En primer lugar, abordaremos algunos de los aspectos más importantes sobre la Ley N°. 20.370 (LEG), esta otorga el resguardo legal a este primer nivel educativo, estableciendo los principios y fines de la educación, los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, así como fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en los distintos niveles de educación parvularia, básica y media (Ley N°. 20370, 2009, art. 1), en este mismo documento se establece que es “deber del Estado promover la educación parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento para el primer y segundo nivel de transición, sin que éstos constituyan requisito para el ingreso a la educación básica” (Ley N° 20370, art. 4).

Respecto a la modalidad educativa la Norma central indica:

La educación parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedentes obligatorios para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo con las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora (Ley N°. 20370, art. 18).

En cuanto a los requisitos mínimos de la educación parvularia indica la norma que “La educación parvularia no tendrá una duración obligatoria” (Ley N°. 20370, art. 25). Aunado a que “no exige requisito mínimo para acceder a ella, ni constituirá antecedente obligatorio para ingresar a la educación básica” (Ley N°. 20370, art. 26). No obstante, “... la educación parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

- a) Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
- b) Apreciar sus capacidades y características personales.

- c) Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.
- d) Relacionarse con niños y adultos cercanos de forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.
- e) Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.
- f) Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.
- g) Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.
- h) Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse.
- i) Explorar y conocer el medio natural y social, aprendiendo su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.
- j) Desarrollar la curiosidad, creatividad e interés por conocer.
- k) Desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.
- l) Expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos.
- m) En el caso de establecimientos educacionales con altos porcentajes de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena, reconociendo su historia y conocimientos de origen (Ley N° 20370, art. 28).

Esto aspectos se operacionalizan a través de las B CEP que los recoge tantos en sus principios como su organización curricular.

Con respecto a la formación inicial docente (FID), esta nace como una preocupación del estado chileno por garantizar una educación como un derecho social a través de la supervisión y acompañamiento de los diversos programas o procesos de formación de los futuros docentes de todos los niveles educativos, incluyendo la educación parvularia a través de una articulación entre estos y la

implementación curricular emanada de los planes de estudio y las políticas públicas y de esta forma dar respuesta a las necesidades del sistema escolar y la normativa vigente (Ministerio de Educación, 2016).

Pese a dichos resguardo la prueba FID ha estado en continuo cuestionamiento (Verdugo, 2021), ya que diferentes estudios e investigaciones, así como las pruebas estandarizadas, dan cuenta de un bajo nivel de calidad en la formación inicial de las educadoras de Párvulos (Domínguez et al., 2007). Convirtiéndose en uno de los temas que genera mayor preocupación, debido que estos docentes están mal preparados para desempeñarse en funciones relacionadas con el aprendizaje de los niños a su cargo (Verdugo, 2021).

En el mismo tenor, la preocupación por la calidad del aprendizaje en los estudiantes que se encuentran en formación inicial para ser docentes y en especial de los y las futuros educadores de párvulos, no es infundada, lo cual se refleja en los resultados de la últimas evaluaciones de la prueba de evaluación Nacional diagnóstica aplicada a todos los estudiantes de pedagogía que egresaran de esta carrera el año 2022, esto con el fin levantar información sobre los conocimientos pedagógicos, disciplinarios y didácticos alcanzados por los estudiantes durante su formación universitaria y de esta forma mejorar los procesos formativos por las diferentes Universidades formadoras.

Por ejemplo, el promedio de porcentaje de respuestas correctas de las estudiantes de educación parvularia a nivel nacional en Chile relacionadas con conocimientos pedagógicos generales, fueron de un 40%, evaluando aspectos como aprendizaje y desarrollo, diseño e implementación de la enseñanza y el desarrollo profesional docente y el sistema educativo chileno (CPEIP, 2021).

En razón a los resultados por tema de la prueba de conocimientos disciplinarios y didácticos propios de la educación parvularia, el porcentaje de respuestas correctas a nivel nacional fue de un 51.5%, evaluando aspectos como desarrollo personal y social, artes, lenguaje verbal, matemáticas, ciencias naturales y ciencias

sociales, siendo este último con menor nivel de aprobación solo un 39%. (CPEIP, 2021).

A partir de este Informe elaborado por el CPEIP, se espera que los diferentes programas realicen un análisis de sus planes de formación, así como de las estrategias de enseñanza y evaluación empleadas, además de retroalimentar a los estudiantes sobre las competencias desarrolladas no solo sobre su perfil de egreso, sino en relación con los estándares de formación inicial docente.

Entenderemos por estándar de formación docente, al núcleo esencial de conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales que se espera que cuenten los profesionales de la educación, en especial, las educadoras de párvulos que han finalizado su formación inicial (Ministerio de Educación, 2012).

Los estándares cumplen la función de establecer aquellos aspectos, habilidades y conocimientos con lo que debe contar el/la educador/a de párvulos a modo de desempeñar su rol de forma satisfactoria. Junto con establecer el nivel de profundidad de los conocimientos adquiridos, luego de su formación inicial de nivel universitario.

De tal forma que los estándares indican, los aspectos o dimensiones que deber ser observados en una futura educadora de párvulo, por otro lado, también permiten evaluar cuán lejos se encuentra una educadora de alcanzar determinado desempeño. A su vez, son de utilidad para determinar la profundidad y complejidad de la enseñanza, acentuando aquellos aspectos indispensables para que el quehacer docente sea efectivo, en este aspecto Rail (2012), plantea que las políticas educacionales en general, suelen centrar la atención en la evaluación como una forma de mejorar no solo la calidad de los procesos sino también de los resultados.

Para Verdugo et al. (2021), los estándares están organizados en dos categorías: estándares pedagógicos y estándares disciplinarios, categorías que se complementan entre sí con el objetivo de entregar a la futura educadora de párvulos conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo de su quehacer

profesional. Cada estándar posee una descripción y un número determinado de indicadores, los cuales permiten especificar y concretar lo que se espera de los profesionales egresados de la educación infantil.

En relación con los estándares pedagógicos, es apropiado afirmar que corresponden a áreas de competencias indispensables para el desarrollo del proceso de enseñanza, sin ser un factor determinante la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículum, diseños de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Incluyendo la dimensión moral de la profesión, enfatizando en que las futuras educadoras de párvulos estén comprometidas con la profesión, con la autoformación y aprendizaje de sus alumnos. Junto con describir las habilidades y disposiciones que deben evidenciar para revisar su quehacer profesional y aprender de forma continua.

De igual modo, las educadoras deben contar con las competencias que las habiliten para gestionar las clases, interactuar con sus alumnos y crear un ambiente que propicie el aprendizaje. También se señalan factores de la cultura escolar que las educadoras deben conocer, de igual forma estrategia orientadas hacia la formación personal y social de los alumnos a su cargo (Ministerio de Educación, 2012).

Concerniente a los estándares disciplinarios para la enseñanza, estos tienen por función definir las competencias propias de la enseñanza en áreas específicas del aprendizaje. En cada caso particular, los estándares orientan respecto qué conocimientos y/o habilidades deben evidenciar en su quehacer las futuras educadoras de párvulos y a su vez cómo éste se enseña, integrando el conocimiento del currículum específico, la comprensión respecto cómo aprenden los alumnos cada disciplina, junto con la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, tanto como para evaluar y reflexionar en torno a sus logros.

Junto con estos estándares, nos encontramos con otro instrumento, el cual es el Marco de la Buena Enseñanza Educación Parvularia (MBEEP), que tiene por objetivo actuar como referente orientador del quehacer docente de los/as



educadores/as de párvulos en aspectos concerniente a la reflexión y práctica pedagógica, este documento fue construido a través de un proceso participativo que involucro a educadores/as en ejercicio, docentes pertenecientes a programas de formación de la carrera y expertos de las distintas disciplinas que forman parte del proceso formativo del nivel, en coherencia con las Bases Curriculares del nivel (Ministerio de Educación, 2019).

Además, como abordamos con anterioridad, constituye un elemento fundamental para la creación de los estándares orientadores de la formación inicial Docente (FID) que actualmente se encuentran en construcción, como para los instrumentos de evaluación del desempeño profesional de los/las educadores/as en ejercicio. (Ley N°20.903, 2016).

La MBE EP pretende orientar las prácticas pedagógicas, a modo de fortalecer su ejercicio ético profesional, dando una panorámica de las diferentes responsabilidades profesionales que tiene una educador/a en su quehacer diario, teniendo en cuenta para ello la relación que establece con los niños/as, sus familias, los equipos de aula y con la generalidad de miembros de la comunidad educativa, generando de esta forma mejores oportunidades de aprendizaje para los niños del nivel (Ministerio de Educación, 2019).

Para lograr este cometido es indispensable que el/a educador/a no solo se involucre en la enseñanza de conocimientos, capacidades y valores , con un reconocimiento de la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diversos contextos culturales en que éstos ocurren, sino que desarrolle las competencias y conocimientos necesarios, tanto en contenidos que deben ser aprendidos como en las estrategias para enseñarlos, inclusive la generación de ambientes para el aprendizaje de cada niño/a.

Estos aspectos se abordar en cuatro niveles de dominio:

- A Preparación del proceso enseñanza aprendizaje
- B Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

- C Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños
- D Compromiso y desarrollo profesional

Cada uno de estos dominios, dan cuenta un aspecto distinto del desempeño esperado para los/as educadores/as del nivel de educación parvularia, de acuerdo con lo establecido en la ley General de Educación N°20.903 y la Ley inclusión N°20.845

Cada dominio cuenta con 4 criterios interdependientes, que abordan un aspecto específico de la práctica pedagógica, en su conjunto dan cuenta del dominio, estos criterios son definidos en el documento junto con una serie de descriptores de desempeños y orientaciones específicas para ser abordado en los diferentes niveles curriculares (nivel sala cuna, nivel medio y nivel transición).

#### **5.4 Programas de Formación Inicial de Educadoras de Párvulo**

La primera Carrera de Educación Parvularia en Chile fue creada el año 1944 en la Universidad de Chile, esto como una alternativa a la formación de educador/as de párvulos en escuelas normalistas, en 1956 la Universidad de Concepción es la segunda universidad en impartir esta carrera (Pardo, 2019; Zúñiga et al., 2019).

Entre los años 1968 y 1998 esta carrera comenzó a consolidarse tanto por el incremento de sus matrículas, la mayor oferta de programas de formación como la relevancia social que adquiere el nivel. Estas nuevas casas de estudio diseñaban sus planes de estudio alejándose de la forma históricamente propuesta hasta ahora, intentando responder a las nuevas políticas públicas y avances en la teorización del fenómeno educativo.

A partir de 1999, impulsado por la acreditación de las carreras de educación superior en Chile, se crea la necesidad de mejorar los planes de formación, este proceso que en primera instancia fue voluntario poco a poco fue aumentando debido

a que esta se convirtió en una condición para que los estudiantes accedieran a los fondos provenientes del estado, a través del crédito con aval del estado que permanece hasta el día de hoy.

Esta certificación de la calidad del proceso se volvió obligatoria a partir del año 2006, lo que necesariamente, no se convirtió en una mejora de los programas de formación (Pardo, 2019), actualmente y con el objetivo de mejorar la calidad de la formación de profesionales en Chile, en el 2018 se dicta la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior, la que establece que la Comisión Nacional de Acreditación es la única encargada de acreditar las carreras y programas de estudio conducente al título médicos, dentistas, profesores y Educador de Párvulos. Verificando el cumplimiento de criterios y estándares de calidad, obligado a los diferentes programas de formación inicial docente, a reformular sus planes de estudio para responder a las Ley General de educación N° 20.370 y La ley N° 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente, buscando de esta forma resguardar la formación de estos (Ley 20.903, 2016).

Independiente de esto, los diferentes programas de educador/a de párvulos impartidos por las universidades chilenas son responsable de definir las orientaciones curriculares y contenidos asentados en sus proyectos educativos, lo que da cuenta de una heterogeneidad de planes y mallas con diferentes énfasis, dificultando la evaluación de la calidad del proceso. (Pizarro y Espinoza, 2015).

Según información de la Comisión Nacional de Acreditación existen 22 Universidades que imparten la Carrera de Educación Parvularia (CNA, 2020).

A continuación, se presenta una tabla (5) que da cuenta de las universidades estatales y privadas que imparten la Carrera de Educación Parvularia, incluyendo mención ofrecida por los programas de formación, junto indicación de calidad de certificada o no incluyendo el periodo de respectiva certificación actualizada al año 2020.

**Tabla N°5:** *Universidades estatales y privadas que imparten la Carrera de Educación Parvularia*

Institución	Mención	Resultado	Años
Universidad FinisTerra	Mención en creatividad para la innovación curricular; Mención en ciudadanía para la sustentabilidad global	Acreditada	5
Universidad del Mar	s/d	Acreditada	3
Universidad Ucinf	s/d	Acreditada	4
Universidad Gabriela Mistral	s/d	Acreditada	5
Universidad SEK	s/d	Acreditada	3
Universidad Católica Silva Henríquez	Mención en educación infantil temprana; Creatividad y expresión en la infancia	Acreditada	5
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	s/d	Acreditada	5
Universidad San Sebastián	s/d	Acreditada	6
Universidad de Viña del Mar	s/d	Acreditada	3
Universidad de Tarapacá	s/d	Acreditada	4
Universidad Central de Chile	Mención en innovaciones curriculares	Acreditada	6
Universidad de Concepción	s/d	Acreditada	6
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	s/d	Acreditada	6
Universidad Alberto Hurtado	s/d	Acreditada	4
Universidad Andrés Bello	s/d	Acreditada	4
Universidad Arturo Prat	Mención en educación inclusiva	Acreditada	4
Universidad de Antofagasta	Mención en necesidades educativas especiales	Acreditada	2
Universidad Santo Tomás	s/d	No acreditada	
Universidad Adventista de Chile	s/d	Acreditada	3
Universidad de Valparaíso	Mención en promoción de la salud; Mención de comunicación y trastorno del lenguaje	Acreditada	5
Universidad de Las Américas	s/d	No acreditada	
Universidad de Los Lagos	s/d	No acreditada	

Fuente: CNA- Chile, 2020

En este aspecto como ya hemos planteado, existe una obligatoriedad por parte del estado de acreditar los programas de formación de docentes (Ley N° 20.129, 2018), con un máximo de 7 años de acreditación, como podemos ver en la tabla N°5 de los 22 programas de formación de educadoras de párvulos tres no logran acreditarse, esto significa que no cumple con los criterios mínimos de calidad en sus diferentes dimensiones, lo que conlleva el cierre de dichos programas en la actualidad, por otro lado, casi un 23% logra 3 o menos años de acreditación correspondiente a un nivel básico y solo cerca de un 18% obtienen 6 años, correspondiente al nivel de excelencia, ningún programa logra la acreditación máxima.

### **5.5 Carrera de Educación Parvularia Universidad Central de Chile**

La Carrera de Educación Parvularia inicia sus actividades en la Universidad Central en 1983, como iniciativa de un grupo de destacados docentes que intentan devolver el prestigio del educador de párvulos, en un contexto donde la dictadura de Pinochet en una primera instancia cierra la Escuelas Normalistas e interviene las Universidades y con estos al cuerpo docente que forman parte de ellas. Junto a esto, entre los años 1980 y 1981, las carreras de formación de profesores para todos los niveles fueron decretadas "no universitarias" y se ordenó su reestructuración en academias superiores o institutos profesionales

La Carrera comienza con un Plan de Estudios Inicial que se fundamentaba en principios pedagógicos trascendentes y actualizados, como una forma de responder a la necesidad de formación de docentes en aquella época. Al respecto, es posible destacar el: Principio de formación humanista, Principio de formación integral, Principio de formación democrática, Principio de formación integrada y Principio de formación permanente (SIES 2021; Turra et al., 2017; Valdivia, 2020; Zúñiga et al., 2019).

Luego de una evaluación y reflexión respecto a los procesos de formación y los cambios en las normativas vigentes y las necesidades de la sociedad actual, la Carrera fue elaborando nuevos planes de estudio, el primero en 1991 cuyo principal cambio es dado por la obligatoriedad de otorgar el grado de Licenciado a los profesionales de la Educación. En 1993, los cambios estaban principalmente guiados por las innovaciones de carácter curricular, como establecer líneas de práctica en terreno desde el ingreso.

En 1998, desarrolla un Plan de Estudios que contempla un primer año común entre la carreras de Educación Básica y Educación Parvularia en el que se integran los llamados Núcleos Temáticos, esto es, integración de disciplinas afines, que son trabajadas con un equipo de docentes que en conjunto, quienes guían a los y las estudiantes hacia una mirada interdisciplinar de los llamados temas globalizadores, los cuales constituyen el eje articulador de cada núcleos de trabajo en la Carrera, el segundo y tercer año son años dedicados con exclusividad a la carrera, el cuarto año es destinado a la Práctica profesional y el quinto año a la mención y seminario de título.

En el año 2005, la Universidad determina acogerse a una mirada curricular basada en Competencias, debido a lo cual la Carrera de Educación Parvularia redefinido un nuevo perfil, adaptándolo a la mirada curricular de Competencias integrales (saber, saber hacer y saber ser en convivencia), lo que la ha llevado a reformular tanto como su plan de estudios, como su línea curriculares y malla de formación, así como los procesos metodológicos, evaluativos y las prácticas reflexivas en la formación de sus futuros/as profesionales (Zúñiga et al., 2019).

En el año 2017, la Carrera de Educación Parvularia realiza un rediseño de Curricular denominado (PA07) que pretende dar respuesta a los desafíos de la formación de educadores de párvulos a nivel nacional, respondiendo tanto a las políticas públicas como a los lineamientos instituciones orientados al diseño

curricular basado en un enfoque por competencias (SIES 2021; Turra et al., 2017; Valdivia, 2020).

En primera instancia, se realiza un análisis de las tendencias internacionales en la formación de educadores de párvulos así como una revisión del Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior elaborado por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación entre noviembre de 2014 y agosto de 2016, que tiene como objetivo de establecer un sistema coherente, transparente y legible de certificaciones para la educación superior, que permita el aprendizaje a lo largo de la vida y el reconocimiento de aprendizajes previos (Ministerio de Educación, 2019).

En este caso, corresponde a cualificaciones orientadas al conocimiento teórico y metodológico de una disciplina o una profesión, donde se establecen en primer lugar las cualificaciones del licenciado orientadas al ámbito académico y luego las cualificaciones de profesional avanzado orientadas al ejercicio profesional, certificación que corresponde a 300 SCT-Chile (Ministerio de Educación, 2019).

## **5.6 Perfil Profesional Carrera Educación Parvularia Plan 07**

La elaboración del Plan 07 de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, actualmente vigente, nace en primer lugar por la necesidad de dar respuesta a los múltiples desafíos en la formación de educadoras que ya hemos analizado con anterioridad, así como los requerimientos de las políticas públicas, los procesos de acreditación y el proyecto educativo institucional de la propia universidad.

Junto con ello, se realizó la consulta a expertos, empleadores, docentes, tituladas y estudiantes de la carrera para cumpliendo de esta forma con las características de una propuesta curricular basadas en el modelo de competencias que pretende atender tanto a las necesidades del mundo laboral y profesional como

a los avances de la disciplina en el marco nacional e internacional (Zúñiga et al., 2019).

A partir de estos antecedentes analizados, se definen los siguientes ejes o áreas que fundamentan la estructura de este nuevo plan de estudios y sus consecuentes programas de asignatura y actividades curriculares, los cuales son los siguientes:

- *Plan de formación pedagógica:* Son las actividades curriculares o asignaturas comunes a todas las carreras de pedagogía dependientes de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, en ellas se establecen los criterios vinculados con las orientaciones filosóficas y epistemológicas, así como los sellos distintivos que caracterizan al pedagogo de la Universidad Central de Chile y que tributan principalmente al grado de licenciado entregando conocimientos teóricos y metodológicos de la disciplina.
- *Plan de especialidad:* Son las actividades curriculares o asignaturas, orientadas al ejercicio profesional y a la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos de una disciplina o área disciplinar a la base de una profesión, en este caso estas tributan tanto al grado de licenciado como al título profesional de educadora de párvulos.

Este perfil de egreso está compuesto por competencias genéricas, las que corresponden a las del perfil del Licenciado en Educación de la Universidad Central de Chile (Tabla 6), estas se abordan de manera progresiva durante los 5 años de formación, a través de las asignaturas que forman parte tanto al plan de formación pedagógica así como del plan de especialidad de la Carrera de Educación Parvularia, dando cuenta de las habilidades conocimientos y actitudes de un profesional de la educación, basado en las políticas públicas y normativa vigente en Chile, así como en el perfil de los estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales como la Universidad Central de Chile.



**Tabla N°6:** *Competencias Genéricas*

<b>Fundamentos de la Educación con una perspectiva inclusiva</b>	<i>Genera, implementa y evalúa prácticas pedagógicas fundamentadas desde las Ciencias de la Educación, desde una perspectiva inclusiva</i>
<b>Comunicación Pedagógica y nuevas Tecnologías en Educación</b>	<i>Genera interacciones dialógicas para distintas audiencias y contextos que favorezcan el aprendizaje, utilizando diferentes tipos de lenguajes y recursos comunicacionales</i>
<b>Formación Ciudadana y pensamiento Crítico</b>	<i>Promueve la participación ciudadana desde la base del pensamiento crítico para la democratización y la valoración de los Derechos Humanos en el contexto educativo</i>
<b>Investigación Educativa</b>	<i>Desarrolla proyectos de investigación que incidan en la conceptualización e implementación de la práctica pedagógica</i>

Fuente: Tabla elaboración propia basada en el proyecto educativo de la Universidad Central de Chile (2017)

Luego están las competencias disciplinares que corresponden a los ámbitos o áreas de dominio determinadas por como fundamentales y propias de la formación de los/as estudiantes de educación parvularia (Tabla 7), estas se establece respondiendo a los diferentes marcos regulatorios y políticas públicas orientadas a la profesión, como son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el Marco de la Buena Enseñanza, los estándares de orientadores y criterios de acreditación de la profesión y los desafíos de la educación parvularia actual así como a la identidad propia de la carrera.

**Tabla N°7:** *Competencias Específicas*

<b>Didáctica de Ciencias y los lenguajes</b>	<i>Gestiona y lidera en su aula (diagnostica, diseña, implementa y evalúa) proyectos educativos inclusivos e innovadores basados en el juego y las didácticas propias de las ciencias, el lenguaje verbal y los artísticos, para promover aprendizajes significativos en los niños y niñas diversos, desde el nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica, teniendo siempre en cuenta una ética trascendente, el currículum nacional y el entorno de la comunidad próxima</i>
<b>Desarrollo del párvulo y su Diversidad</b>	<i>Diseña y aplica propuestas educativas inclusivas, asumiendo un rol mediador que favorezca el desarrollo de los párvulos en lo afectivo, cognitivo y físico, sustentando su acción en referentes teóricos y empíricos, analizando factores favorables y desfavorables provenientes del entorno natural y cultural, desde las disciplinas que contribuyen a la Educación Parvularia</i>

<b>Gestión y liderazgo en la práctica pedagógica</b>	<i>Gestiona y lidera procesos educativos innovadores, a través de los recursos que provee la sociedad actual, desde una postura democrática, participativa, colaborativa e inclusiva de todos los integrantes de la comunidad, para responder a sus necesidades, características e intereses, generando a su vez proyectos educativos para la comunidad a partir de la reflexión de sus prácticas, tomando en cuenta referentes curriculares y evaluativos a nivel nacional e internacional, que le permitan implementar ambientes propicios para el desarrollo y el aprendizaje de infantes diversos desde el nacimiento hasta su ingreso a la educación general básica</i>
--	--

Fuente: Tabla elaboración propia basada en el proyecto educativo de la Universidad Central de Chile (2017)

Por último, encontramos a las competencias sello, las que corresponden a aquellas que diferencian al estudiante y egresado de la Universidad Central de Chile y que se trabaja de manera transversal en las diferentes asignaturas, siendo especificadas en la siguiente tabla:

**Tabla N°8:** *Competencias Sello*

<b>Pensamiento Crítico</b>	<i>Toma decisiones de manera autónoma en base al análisis crítico de situaciones, problemas o fenómenos, proporcionando argumentos fundamentados y rigurosos que le permitan comprender los procesos y sus relaciones en su entorno de desempeño personal, técnico y/o profesional, buscando el mejoramiento y bienestar de las personas en los diferentes campos de su quehacer profesional y personal</i>
<b>Ciudadanía</b>	<i>Promueve y participa desde su quehacer personal, técnico y profesional en la generación de una ciudadanía activa de manera comprometida y responsable, orientada a la transformación social, contribuyendo al fortalecimiento de los valores democráticos y al cuidado del ambiente natural y social del país</i>
<b>Comunicación</b>	<i>Promueve y participa desde su quehacer personal, técnico y profesional en la generación de una ciudadanía activa de manera comprometida y responsable, orientada a la transformación social, contribuyendo al fortalecimiento de los valores democráticos y al cuidado del ambiente natural y social del país</i>

Fuente: Tabla elaboración propia basada en el proyecto educativo de la Universidad Central de Chile (2017)

Estas competencias son la base del plan de estudios PA 07, que, a través de una secuencia organizadas de actividades curriculares, permiten ir alcanzando los distintos niveles de desempeño definidos en el perfil de egreso los que se organizan de la siguiente forma Inicial, (1° y 2° año), Intermedia (3° y 4°) y Final (5° año).

Este plan de estudio presenta, entre sus principales innovaciones, el fortalecimiento de conocimientos pedagógicos y disciplinares respondiendo de esta forma a la actualización de las Bases Curriculares de la Educación parvularia 2018, acogiendo en primer lugar su nueva organización que pasa de ciclos a tramos o niveles, así como los fundamentos que sustentan a este nivel educativo a través de la incorporando asignaturas como el Juego , Educación Ciudadana , Educación Inclusiva , Interculturalidad y Desarrollo Sustentable.

Por otro lado, se produce un cambio en el enfoque como se abordan las asignaturas de curriculum, evaluación y las didácticas de las diferentes áreas del desarrollo desde un enfoque de derecho, centrado en el bienestar del niño y niña sus necesidades e intereses y procesos de aprendizaje.

Ese plan de estudios ofrece la mención de Innovaciones Curriculares, la que se dicta en el séptimo y octavo semestre del plan de estudios, esta responde a una línea formativa de diversas asignaturas que se brindan desde el primer semestre, pero que se profundizan a través de diversos módulos, en los que desarrollan temáticas que promueven propuestas innovadoras como son la perspectiva de género, interculturalidad, necesidades educativas especiales, arte integrado (como un elemento globalizador de la integración disciplinar), curriculum, evaluación y ambientes de aprendizaje.

Lo anterior, en respuesta a generar propuestas educativas desafiantes y pertinentes a las diversas realidades, tanto formales como no convencionales de la Educación parvularia en nuestro país, a través de un sello distintivo que enfatiza la integración de diversas disciplinas, acompañando de elementos didácticos y de mediación en sus experiencias educativas, con un claro énfasis en la innovación e inclusión, desde una perspectiva transversalmente ética y estética, que permita

construir conocimiento desde la experiencia práctica, como elemento fundamental a potenciar durante todo el proceso de formación académica.

### **5.7 El Prácticum en el Plan PA 07**

Este plan de estudios PA 07 se organiza en base a una línea de prácticas tempranas, que comienzan en el primer semestre y van evolucionando de forma progresiva y secuenciada durante toda su formación (Ley N° 20.903, 2019), permitiendo a los/as estudiantes estar en contacto con la realidad a través actividades en terreno que corresponde a los períodos de tiempo que cada estudiante permanece en el centro de práctica (escuela, colegio, jardín infantil y otros), las cantidades de tiempo y horarios en que permanecerá frente a niños, estarán determinadas de acuerdo a las características del nivel de formación que se encuentre cursando y talleres que conciernen a reuniones grupales y entrevistas de análisis y reflexión de sus procesos de práctica, donde integran los contenidos de las diversas asignaturas del semestre dando una coherencia tanto vertical como horizontal a la malla curricular, convirtiéndose en el espacio de integración e interdisciplinariedad de las diferentes actividades curriculares que se cursan en los diferentes semestre.

Lo anterior, se da por medio de un proceso reflexivo que permite a las y los estudiantes la construcción de nuevas experiencias y saberes, a partir de lo previamente adquirido, examinado su acción a través de diferentes técnicas e instrumentos que favorezcan el desarrollo de habilidades de observación, análisis y resolución de problemas contribuyendo a su desarrollo profesional (González et al, 2015).

Las prácticas se dividen en tres niveles de formación:

- **Inicial;** que corresponde al primer y segundo semestre de la carrera, la que se realizan en conjunto con todos los estudiantes de primer año de las

carreras de pedagogía de la FECS. Esta tiene como objetivo la construcción de la identidad profesional docente a través de la observación de la docencia, lo que le permite descubrir fenómenos y características propias de la profesión en diferentes centros educativos.

- **Intermedia;** que corresponde desde el cuarto al octavo semestre, esta se centra en la construcción personal y colaborativa del saber profesional del educador/a de Párvulos, a partir del intercambio de criterios y saberes para la toma de decisiones, cada una de estas prácticas tiene su propio objetivo en concordancia con los ejes curriculares de cada semestre.
- **Profesional;** corresponde al noveno y décimo semestre, donde la estudiante debe liderar diseñar e implementar propuestas educativas de calidad para los distintos estamentos de la comunidad, a través de una práctica reflexiva que le permita una toma de decisiones responsable y documentada.

Cada uno de estos niveles, busca desarrollar diferentes desafíos de la formación profesional de manera secuencia y continua, en concordancia con los ejes curriculares de formación del plan de estudio y respondiendo a las políticas Nacionales de Formación Inicial Docente que se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla N°9:** *Ejes de formación del prácticum por semestre*

<b>Semestre</b>	<b>Ejes de formación</b>
<b>I y II Inicial</b>	Inicio de la construcción de la identidad profesional docente desde el desarrollo de procesos de aproximación respecto su quehacer en el sistema educativo.
<b>III y IV Intermedia</b>	Problematización de la enseñanza a partir de la observación, reflexión, aplicación y análisis del contexto educativo en diversos centros de atención para la primera infancia
<b>V al VI Intermedia</b>	Diseño, planificación e implementación de un proyecto o propuesta pedagógica en el aula.
<b>VII al VIII Intermedia</b>	Liderar, diseñar e implementar proyectos curriculares Innovadores (Mención)
<b>IX y X Profesional</b>	Desempeño Profesional Docente y Responsabilidades Profesionales.

Fuente: Elaboración propia basada en el proyecto educativo de la Universidad Central de Chile (2017).

La distribución horaria para las actividades curriculares de práctica de primer a octavo semestre, corresponde a 6 horas pedagógicas distribuidas en 4 horas en

terreno y dos horas de talleres de reflexión respecto la práctica y 6 horas autónomas entendidas estas últimas como: las horas destinadas por los estudiantes a la preparación de investigaciones, trabajo y otras exigencias propias del núcleo o asignatura que son de su absoluta responsabilidad y control.

Este modelo de prácticum cuenta con actores fundamentales del proceso como son:

- Los coordinadores de prácticas de los diferentes niveles de formación (encargados de la coordinación del proceso de prácticas)
- Los centros de práctica (instituciones educativas externas a la universidad, escuelas, jardines infantiles, bibliotecas, entre otros)
- Tutores pedagógicos (docentes universitarios que guían y acompañan el proceso de prácticas)
- Educadores guías (educadores/as de párvulos, pertenecientes a las instituciones educativas a cargo del acompañamiento de los estudiantes durante sus periodos de terreno)
- Los estudiantes que asiste al centro de práctica, desarrollando las actividades propias establecidas para su nivel de formación.

Sobre el coordinador de prácticas de las carreras este tiene entre sus funciones y responsabilidades:

- Coordinar el trabajo de selección y evaluación de los diferentes centros de práctica según las necesidades formativa del nivel, formalizando acuerdos o convenios de colaboración bidireccional con cada institución educativa.
- Seleccionar, orientar, acompañar, conducir y evaluar, el quehacer de los tutores pedagógicos de las prácticas de los diferentes niveles de formación.
- Elaborar la documentos e indicaciones formales, metodológicas, evaluativas y prácticas necesarias, en cada uno de los niveles de formación

- Establecer necesidades y/o requerimientos de los equipos docentes, tutores pedagógicos, educadores guías y centros de práctica que participan en los procesos de prácticas.
- Organizar reuniones periódicas de profesores tutores para conjugar la tarea docente del equipo, velando por el cumplimiento del reglamento a través del seguimiento y mecanismos de acompañamiento de los procesos de práctica.

En relación con los centros de práctica:

- Corresponden a las instituciones educativas de modalidad formal o no formal, que cumplan con las condiciones necesarias para la formación de los/as estudiantes de educación Parvularia en sus diferentes niveles.
- Deben brindar las oportunidades para que los estudiantes en formación, desarrollen las diferentes actividades diseñadas para el proceso de formación.
- Deben permitir el acceso de los Tutores pedagógicos para realizar actividades de coordinación, acompañamiento, supervisión y evaluación de los estudiantes asignados al centro.
- Debe asignar un educador/a Guía a cargo del proceso de formación de los estudiantes que realiza su práctica en el centro educativo.
- Establecer lazos de colaboración formales (acuerdos y/o convenios) de colaboración con la Carrera de educación Parvularia.

Sobre las características, funciones y responsabilidades del Tutor pedagógico:

- Corresponde al docente asignado por la universidad que tiene como responsabilidad asesorar, acompañar, orientar, evaluar el proceso formativo del estudiante que realiza su práctica, tanto en las actividades de terreno y como en las de taller de acuerdo con su nivel de formación.

- Debe acreditar el título de educar/a de Párvulos con una experiencia de a los menos tres años de docencia directa en el aula, como en funciones relacionadas con la tutoría de prácticas de la especialidad.
- Participar en los procesos de diseño, evaluación, revisión y discusión de documentos relacionados con el desarrollo de la práctica.
- Evaluar el logro de las competencias genéricas y específicas de la especialidad según el nivel de formación.
- Favorecer instancias de reflexión sobre aspectos relacionados con su práctica docente y formación profesional.
- Mantener canales de comunicación que permitan atender a las necesidades, requerimientos de los diferentes actores que forman parte de proceso de prácticas.

Sobre las características y responsabilidades del Docente Guía:

- Corresponde al profesional con título de educador de párvulos asignado por el centro de práctica, para guiar, orientar, acompañar y evaluar formativamente el proceso de los estudiantes en terreno.
- Es un modelo de referencia sobre el rol y las funciones que realiza el/la educadora de párvulos, en contextos reales de la profesión acercando a los estudiantes a los desafíos del mundo laboral.
- Promueve la reflexión del estudiante sobre aspectos relacionados con su formación, las políticas públicas que rigen el quehacer de la educación Parvularia y los desafíos del proceso educativos de los párvulos, familias, equipo y comunidad de acuerdo con los diferentes requerimientos de su práctica.



## **5.8 A Modo de Conclusión del Capítulo**

La Educación Parvularia tiene una larga historia en Chile que nace a principios del 1906, primero bajo la influencia de los principios y fundamentos frobelianos y luego por los exponentes de la Escuela Nueva (Caiceo, 2011), pero no fue hasta 1990 que se convirtió en el primer nivel educativo (Ley N° 18.962, 1990), dándole un carácter pedagógico y no asistencial al nivel.

Desde sus inicios, la Educación Parvularia presentó ciertos rasgos que le son característicos, que la hacen muy distinta a los otros niveles de la educación formal, partiendo de su fin, que se declara como el de favorecer el desarrollo integral y aprendizaje a los niños (Ley N° 20.370, 2009) de acuerdo con las características propias de la primera infancia, concepción de aprendizaje, estrategias metodológicas, marco curricular vigente, entre otras. Así que desde un principio junto con el nivel, comenzó la formación de docentes especialistas para el mismo, que en Chile reciben el nombre de educador/a de párvulos, aunque tradicionalmente ha sido una profesión mayoritariamente de mujeres.

Estos programas de formación, que actualmente solo pueden ser impartidos por universidades y carreras acreditadas, están regulados por una serie de normativas y orientaciones legales que intentan velar por la calidad de sus procesos. Esto, sin mucho éxito, lo que se debela en los innumerables informes y estudios tanto sobre procesos de acreditación como de evaluaciones de los estándares de la profesión a los estudiantes de último año de carrera (FID-END), así como en la evaluación de la calidad de los aprendizajes de los niños atendidos por el nivel.

Entre sus requerimientos de formación, se encuentra el contar una línea de práctica que evolucione de forma temprana y progresiva (CNA, 2022), dando la oportunidad a los estudiantes aplicar, fortalecer y complementar sus aprendizajes en un contexto real, acercando a los futuros docentes a su quehacer profesional.

Se entenderá por práctica a la actividad curricular que se realizan fuera de la institución formadora, idealmente integrada al plan de estudio y que se da en diferentes momentos de la formación, acompañadas por un docente de la universidad y profesionales de la institución que lo acoge. Hasta el año 2019 el prácticum estaba diseñado para realizarse de manera presencial, la pandemia, obligó a los diferentes programas a pensar y cuestionar como implementar este modelo bajo esta emergencia.

Las Carreras de Educación Parvularia no fueron ajenas a esta situación, teniendo que hacer ajustes y modificaciones en la implementación de sus prácticas, siendo la más importante, la de pasar de una modalidad absolutamente presencial a una completamente en línea.

## **BLOQUE C. MARCO APLICATIVO**

## **CAPÍTULO 6. DISEÑO Y JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA DEL ESTUDIO DE CAMPO**

### **6.1 Introducción del Capítulo**

Una vez a bordado el tema de investigación que tiene como objetivo *Describir, comparar y analizar las percepciones que poseen los estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile respecto a la calidad del proceso del prácticum en línea, vividos en tiempos de Pandemia, año 2020*. Es fundamental identificar el método de investigación a emplear, esto considerando que esta temática pertenece al área de la educación, por lo cual presenta ciertas características que le son propias. En conclusión, estas investigaciones buscar profundizar en los fenómenos de interés, a través de una comprensión, que permita construir no solo nuevos conocimientos, si no que alcanzar transformaciones positivas del campo educativo (Pereira, 2011).

Para alcanzar esta comprensión, se ha seleccionado un enfoque mixto, sustentado en el paradigma pragmático, el cual permitirá alcanzar dicho objetivo por medio de “un proceso sistemático, empíricos y críticos de investigación 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)” (Hernández et al., 2018, p. 212). Que admite analizar en conjunto tantos datos narrativos y codificadores numéricos, con el fin de dar soluciones a problemas de carácter social.

Bajo este paradigma, la primera etapa consistió en una recogida de los datos cuantitativos, que tuvo como objetivo el identificar la percepción de las estudiantes sobre la calidad de los procesos vividos, durante la práctica en tiempo de pandemia. Este cuestionario, aplicado a través de un formulario en línea, tiene como objetivo levantar la percepción de las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, que desarrollaron su práctica durante el periodo

2020, en razón a todas las dimensiones del prácticum; componente curricular, situación de aprendizaje y desarrollo personal y profesional definidos previamente. Posteriormente en una segunda etapa de enfoque cualitativo, se realizó una serie de entrevistas a un grupo de estudiantes que formaron parte del proceso anterior con el fin de profundizar y comprender el fenómeno estudiado (ver tabla 10).

**Tabla N°10:** Cuadro de trazabilidad: Preguntas, Objetivos específicos e hipótesis.

<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Hipótesis</b>
¿Cuál es la percepción de los estudiantes de educación parvularia respecto a la organización curricular, del prácticum en línea realizadas durante el año 2020?	Identificar las percepciones de las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, respecto a la calidad del proceso del prácticum como componente curricular en el año 2020.	Los/las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, poseen una percepción negativa respecto a la calidad del proceso del prácticum como componente curricular en el año 2020.
¿Cuál es la percepción de los estudiantes de educación parvularia, respecto a los procesos de aprendizaje vividos durante el prácticum en línea del año 2020?	Identificar las percepciones de las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, respecto a la calidad del proceso del prácticum como situación de aprendizaje en el año 2020.	Los/las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, poseen una percepción negativa respecto a la calidad del proceso del prácticum como situación de aprendizaje en el año 2020.
¿Cuál es la percepción de los estudiantes de educación parvularia, respecto al desarrollo profesional y personal vividos durante el prácticum en línea del año 2020?	Identificar las percepciones de las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de las Universidades Central de Chile, respecto a la incidencia del proceso del prácticum del año 2020, en la formación profesional y personal.	Los/las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, poseen una percepción negativa respecto a la incidencia del proceso del prácticum del año 2020, en la formación profesional y personal.

Fuente: Elaboración propia.

## 6.2 Diseño Metodológico

Los diseños de investigación mixtos, en el campo de la educación, son una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico, es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales

donde se comparan datos; se contraponen las perspectivas de diferentes investigadores; o se comparan teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo (Nunez-Moscoso, 2017), en el caso de esta investigación de estos dos enfoques cuantitativo y cualitativo se complementan para profundizar y comprender el fenómeno de estudio.

Esto se logrará, en este estudio a través de dos etapas, en la primera se pretende tener una visión cuantitativa para luego considerar elementos desde la perspectiva cualitativa, utilizando instrumentos de recolección de la información que permitan la profundización de aspectos esenciales, que surjan desde los participantes de la investigación y de esta manera alcanzar una fotografía fidedigna, que nos permita comprender las distintas variables que intervienen en la problemática a investigar.

En concordancia con los objetivos de la investigación, los elementos a abordar y los participantes que formaran parte de la investigación, es importante definir el diseño metodológico que armoniza o se adapta mejor al problema planteado, para realizar esto, es pertinente considerar algunos aspectos que influyen el diseño de los procedimientos para un estudio de métodos mixtos (Hernández et al., 2018).

Este estudio, que pretende realizar un análisis e interpretación de un fenómeno educativo corresponde a una investigación no experimental, ya que se trata de un estudio que tiene como objetivo observar o medir un fenómeno sin variar en forma intencional las variables, y de tipo transaccional dado que se aplicara a un grupo de casos en un momento específico (Hernández et al., 2018). A continuación, ahondares en el método mixto que se utilizara en esta investigación.

### 6.3 Tipo de estudio: El Método Mixto

El método mixto, aunque es un método ampliamente utilizado, se encuentra aún en pleno desarrollo y estabilización (Nunez-Moscoso, 2017), en un intento de formalizar Creswell (2009), define cuatro aspectos que influyen el diseño de los procedimientos para un estudio de métodos mixtos estos son el tiempo, el peso, la mezcla y la teoría (ver tabla 11).

**Tabla N°11:** Aspectos que consideraren la Planeación de un Diseño de un Método Mixto

<b>Tiempo</b>	<b>Peso</b>	<b>Mezcla</b>	<b>Teoría</b>
No secuencial	Igual	integrativa	Explícita
Concurrente			
Secuencial– cuantitativa primero	Cualitativo	conexión	Implícita
Secuencial cuantitativo primero	Cuantitativo	anidada	

Fuente: Adaptada de Creswell, (2009, p 234).

Estos cuatro factores – tiempo, peso, mezcla y teoría- ayudan a dar forma a los procedimientos de un estudio de métodos mixtos. Esto permite establecer la clasificación de cuatro métodos mixtos, estos son los concurrentes, secuenciales, conversión, integración, esto de acuerdo con el peso (cuantitativo o cualitativo); al tiempo se definirán de aplicación de cada etapa y la priorización y funciones que cubrirá (Hernández et al., 2018).

## 6.4 Diseño Explicativo Secuencial

Para esta investigación se ha seleccionado el diseño explicativo secuencial, este se caracteriza por abordar en primera instancia la recolección y análisis de los datos cuantitativos, para luego dar curso a los cualitativo, lo cual se construye sobre los resultados de esta primera parte. Ambas se consideran con el mismo peso, pero esta segunda etapa tiene como objetivo complementar, profundizar y/o explicar los descubrimientos cuantitativos, en este caso frente a una situación que carece de antecedentes anteriores, debido al contexto del estudio. Los datos cuantitativos, permitirá priorizar algunos elementos y rasgos de interés para la investigación.

Así, las dos formas de datos son separadas pero conectadas (Ver tabla 12).

**Tabla N°12:** *Diseño Explicativo Secuencial*

		Cuan → Cual		
Cuan →	Cual	cuan →	cual	Interpretación del análisis
Análisis estadístico	inducción analítica	Recolección (instrumento encuestas)	Análisis estadístico descriptivo	Análisis estadístico descriptivo + Método comparativo constante

Fuente: Elaboración propia

El análisis de esta información, es un desafío difícil de abordar en este tipo de investigación, esto se evidencia en innumerables investigaciones, donde se constata una falta de claridades conceptual y metodológica sobre las etapas abordadas, debido a lo cual, se establecen diversos tipos de triangulación que permitan explicar e interpretar relaciones (Pereira 2011), en este caso se realizará en primera instancia un análisis estadístico de la encuesta aplicada, para luego realizar una recogida de datos por medio de una entrevista que permitirá una profundización y comprensión del fenómeno (Creswell 2009).



## 6.5 Cronograma de Ejecución

El proceso antes descrito considera una serie de acciones, tales como la revisión bibliográfica, elaboración del marco teórico, construcción cuestionario, validación del cuestionario, selección de la muestra, levantamiento de información, análisis de la información cuantitativa y cualitativa que se presentará en los siguientes capítulos, lo que permitirá la profundización y comprensión del fenómeno educativo a investigar. A continuación, se presenta el cronograma de la investigación (ver tabla 13).

**Tabla N°13:** Cronograma

	AÑO 2020											
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAYO	JUN	JUL	AGO	SEPT	OCT	NOV	DIC
<i>Revisión bibliografía</i>												
<i>Construcción y validación del cuestionario</i>												
	AÑO 2021											
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEPT	OCT	NOV	DIC
<i>Levantamiento de la información componente CUAN</i>												
<i>Análisis de la información Componente Cuan</i>												
<i>Levantamiento de la información componente CUAL</i>												
	AÑO 2022											
	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEPT	OCT	NOV	DIC
<i>Análisis de la información componente CUAL</i>												
	AÑO 2023											
<i>Conclusiones y reflexiones</i>												

Fuente: Elaboración propia

## **6.6 A Modo de Conclusión del Capítulo**

En resumen, este capítulo presenta el diseño metodológico propuesto para analizar las percepciones de los estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, sobre la calidad del prácticum en línea, en tiempos de pandemia.

Esta investigación, corresponde a un estudio de diseño no experimental, utilizando el método Mixto, de estrategia explicativo secuencial CUAN → CUAL, donde ambos enfoques que se dan de manera secuenciada se complementan para analizar, comprender y profundizar en el fenómeno de estudio.

En la primera etapa, se recopilarán los datos cuantitativos mediante un cuestionario en línea validado por expertos. Este cuestionario consta de dos partes y permitirá compilar datos sobre el perfil de los participantes y su percepción del proceso de prácticum vivido durante la pandemia. Posteriormente, en una segunda etapa, se realizarán entrevistas a un grupo de estudiantes, por medio de un guion de entrevista, que permitirá profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado.

## **CAPÍTULO 7. COMPONENTE “CUAN”**

### **7.1 Introducción del Capítulo**

En este capítulo se presentan los aspectos relacionados con el componente CUAN de este estudio, como la descripción de la población y la muestra, la trazabilidad de los objetivos, así como las características, construcción, validación, confiabilidad y fiabilidad del instrumento, como también el diseño del análisis estadístico de los datos.

Desde una perspectiva cuantitativa, la investigación tiene un alcance descriptivo, “el cual busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (Hernández et al., 2018, p. 147), a través de la medición de datos sobre las variables o conceptos a analizar.

Este apartado corresponde a la primera etapa del método mixto que se utilizó en este estudio, para recolectar datos sobre el fenómeno estudiado. Los objetivos específicos, buscan identificar las percepciones de las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, sobre la calidad de los procesos del prácticum vividos durante la pandemia en sus diferentes dimensiones, como el componente curricular, la situación de aprendizaje y la formación profesional y personal.

Según Creswell (2009), este enfoque conlleva un enfoque post-positivista que busca examinar las relaciones entre las diversas variables relacionadas con el problema de investigación, que responde a las distintas preguntas e hipótesis, a través de un análisis estadístico que permite establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

## 7.2 Población y Muestra Cuantitativa

*Población:* Entendiendo a la población, como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones relacionados con el problema de investigación. Dadas las actuales condiciones sanitarias/ sociales y académicas, se estima que al momento de aplicar un instrumento de recolección de información del tipo encuestas, la población asciende a aproximadamente a 54 estudiantes, identificadas como cursantes de la práctica en la Carrera de Educación Parvularia de la Facultad de Educación de la Universidad Central de Chile, durante el segundo semestre del año 2020 (Briones, 1998).

*Unidad de Muestreo o análisis:* es donde se establece de que o quienes se recogerá la información, esto dependerá tanto del problema de investigación, así como de los objetivos planteados en la misma (Hernández et al., 2018). En este caso, corresponde a una unidad simple del 100% de las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la universidad Central de Chile, que cursaron las asignaturas de práctica durante el segundo semestre del año 2022.

*Muestra:* Corresponde a “un subgrupo de la población o universo que te interesa, sobre la cual se recolectarán los datos pertinentes, y deberá ser representativa de dicha población “(Hernández et al., 2018 p. 235). “*El diseño de muestreo para esta población es en un solo nivel o es multiniveles*” (Creswell, 2009 p. 163). En este caso, debido a las características y tamaño de la población, la muestra corresponde a la de un nivel, ya se tiene acceso al nombre de los individuos que forman parte de la población de tipo no probabilística o intencionada, ya que fue definida como la totalidad de la población que reúne las características de estudio.

Criterios de inclusión de la muestra:

- La expresión de participación voluntaria (consentimiento informado)
- Estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile

- Estar cursando práctica durante el segundo semestre del año 2020 en sus diferentes niveles de formación Inicial, intermedio, en cualquiera de sus modalidades.

Los datos obtenidos a través de un cuestionario virtual, se trabajaron considerando los criterios de confiabilidad, previo consentimiento por parte de las estudiantes.

*Representatividad de la muestra:* Es el grado en el cual la muestra reproduce las características de la población de la cual proviene. La mayor representatividad se logra, en términos generales, cuando las unidades de muestreo tienen igual posibilidad de formar parte de la muestra. Para efecto de esta investigación, se obtuvo un alto nivel de participación de 50 estudiantes alcanzando un 92,6% de la población.

### **7.3 Instrumento de Recolección e Información**

El instrumento de recolección de información consistió en un cuestionario que tiene como objetivos principales:

- Describir la distribución de una o más variables en el total del grupo de estudiantes, objeto de estudio o en una muestra de este.
- Realizar la misma operación en subgrupos significativos de ese colectivo o en su muestra.
- Calcular medidas de tendencia central y de dispersión de esas variables en el total o en la muestra utilizada y en los subgrupos si los hubiere. El cumplimiento de los dos primeros objetivos, permite hacer diversas comparaciones entre las formas de distribución y los valores que toman las variables en esos contextos.

Debido a las condiciones de cuarentena y distanciamiento social que se vivían en el país durante los años 2020 y 2021, la encuesta se desarrolló en el mes de enero del 2021 a través de un formulario de Google Drive enviado a las estudiantes de primer a cuarto año, que desarrollaron sus procesos de prácticum durante el segundo semestre del 2020.

**Tabla N°14:** *Procedimiento de recolección componente cuantitativo*

Tipo	Procedimiento	Característica tiempo estimado	Cantidad
Cuestionario	Encuesta en línea Formulario Google Drive	Se realizó durante las dos primeras semanas del mes de enero 2021. Análisis Estadístico descriptivo	Muestra no probabilística

Fuente: Elaboración propia

#### **7.4 Desarrollo de la Encuesta**

Para la aplicación de la encuesta, se envió una invitación vía email a los/las estudiantes de primer a cuarto año que desarrollaron su práctica durante el segundo semestre 2020, explicando los objetivos de la investigación, así como, el consentimiento informado para la utilización de los datos obtenidos.

Para realizar el cuestionario, se desarrollará previamente una serie de preguntas en relación con la problemática, objetivos y tema de la investigación (Hernández et al., 2018).

Proceso de elaboración:

- Diseño de preguntas con base a la problemática, objetivos y tema de la investigación.
- Revisión de la estructura y propósitos de las preguntas.
- Validación concluyente del guion de entrevista por tres expertos.
- Aplicación de la encuesta a través de email.

## 7.5 Características del Cuestionario

Para esta primera parte, de carácter cuantitativo, se contó con un cuestionario de preguntas cerradas que “consiste en 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 estas” (Hernández et al., 2018 p 251).

Este cuestionario contó con una serie de preguntas de identificación, que permitirá recoger información sobre aspectos tales como nivel cursado, edad, tiempo de práctica realizado, tipo de modalidad de práctica, encuentros con Educadoras Guías y Tutoras pedagógicas. Los que permitirán medir o capturar una variable, que se relacionara con las distintas dimensiones que componen el prácticum. Lo que permitirá establecer no solo un análisis descriptivo sobre estos factores, sino que realizar correlaciones entre esta y la variables independientes del estudio, para identificar si existen diferencias estadísticas significativas entre los diferentes grupos (ver tabla 15).

**Tabla N°15:** *Variables Independientes*

<b>Variables Independientes</b>
Nivel cursado
Edad
Tiempo de práctica realizado
Modalidad de práctica
Frecuencia de encuentros educadoras Guías
Frecuencia Tutoras Pedagógicas

Fuente: Elaboración propia

Luego se realizó una serie de preguntas en racimo, con el objetivo de identificar la percepción de los estudiantes, sobre la calidad de los procesos vividos del prácticum en sus diversas dimensiones: componente curricular, situación de aprendizaje y desarrollo personal y profesional, que se derivan en las siguientes categorías y subcategorías establecidas en la investigación, dando de esta forma respuesta a los objetivos de la investigación.

**Tabla N°16:** *Trazabilidad de Objetivos, Dimensiones, Categorías y Preguntas*

Objetivo Especifico	Dimensión/ definición	subcategoría	Ítems Pregunta
<p><b>Identificar las percepciones de los/las estudiantes en formación de la Carrera de Educación parvularia de la Universidad Central de Chile respecto a la calidad del proceso de prácticum como componente curricular en el año 2020</b></p>	<p>Componente curricular</p> <p>Son todos los aspectos relacionados con la organización, componentes y recursos necesarios para llevar a cabo el proceso de práctica de manera coherente con el plan curricular del proyecto formativo.</p>	<p>Organización del proceso de práctica</p> <p>Procesos e instrumentos de evaluación</p> <p>Supervisión o acompañamiento</p> <p>Rol de el/la educadora guía</p> <p>Rol del tutor pedagógico</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sientes que la metodología (online) utilizada en la práctica remplazo las actividades en terreno.</li> <li>2. Sientes que tenías claro lo que debías realizar durante tú proceso de práctica</li> <li>3. Sientes que las evaluaciones utilizadas en la práctica online fueron coherentes con el proceso de práctica vivido.</li> <li>4. Sientes que el proceso de práctica conto con un acompañamiento sistemático por parte de tus tutores (online)</li> <li>5. Sientes que tu Tutor</li> </ol>



			<p>de prácticas (Docente de la universidad) acompañó tu proceso de práctica</p> <p>6. Sientes que tu tutor de prácticas favoreció el análisis reflexivo de tu práctica</p> <p>7. Sientes que tu tutor pedagógico retroalimentó tu trabajo pedagógico.</p> <p>8. Sientes que las plataformas de clases online (Zoom, Teams, Meet, etc.) favorecieron tu proceso de práctica</p>
<p><b>Identificar las percepciones de los/las estudiantes en formación de la Carrera de Educación parvularia de la Universidad Central de Chile respecto a la calidad del proceso de prácticum como</b></p>	<p>Situación de aprendizaje</p> <p>El tipo de actividades y experiencias realizadas por los estudiantes que le permitan completar sus aprendizajes y formación a través de una reflexión sobre el saber, el saber hacer y el saber ser de</p>	<p>Actividades en terreno</p> <p>Actividades en Talleres</p> <p>Instrumentos de reflexión</p> <p>Interdisciplinariedad (integración de asignaturas)</p> <p>Transferencia de aprendizajes</p>	<p>9. Sientes que las actividades realizadas durante la práctica favorecieron tu aprendizaje</p> <p>10. Sientes que los talleres de práctica contribuyeron a tu aprendizaje.</p> <p>11. Sientes que los talleres de practica promovieron la reflexión crítica de tu práctica.</p> <p>12. Sientes que el proceso de práctica te permitió la</p>

<p><b><i>situación de aprendizaje en el año 2020</i></b></p>	<p>los diferentes niveles de competencias asignadas para esta actividad académica.</p>	<p>Desarrollo de Competencias pedagógicas</p> <p>Desarrollo de competencias disciplinares</p>	<p>utilización de conocimientos aprendidos en diferentes asignaturas de tu formación.</p> <p>13. Sientes que las acciones vividas en este proceso de práctica (online) te permitieron la resolución de problemas aplicando aprendizajes previos</p> <p>14. Sientes que la práctica (online) favoreció el desarrollo de las competencias pedagógicas.</p> <p>15. Sientes que la práctica (online) favoreció el desarrollo de las competencias disciplinares</p>
<p><b><i>Identificar las percepciones de los/las estudiantes en formación de la Carrera de Educación parvularia de las Universidades Central de</i></b></p>	<p>Desarrollo profesional y personal</p> <p>Son los aspectos relacionados con la construcción de significados que le da cada estudiante al proceso vivido</p>	<p>Identidad docente</p> <p>Vocación</p> <p>Autoconocimiento</p> <p>Competencia personal y emocional</p>	<p>16. Sientes que esta práctica te permitió reafirmar tu deseo de ser educar/a de párvulos.</p> <p>17. Sientes que esta práctica te permitió visibilizarte como futuro educador/a de párvulos.</p> <p>18. Sientes que el</p>

<p><b>Chile respecto a la incidencia del proceso de prácticum del año 2020, en la formación profesional y personal.</b></p>	<p>tanto en la adquisición de contenidos propios de la asignatura como su identidad profesional, la motivación, el desarrollo de valores, meta-aprendizaje y el componente emocional vividos durante sus prácticas</p>		<p>proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Trabajar en equipo.</p> <p>19. Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Tomar decisiones.</p> <p>20. Sientes que el proceso de práctica favoreció el desarrollo de tus competencias digitales.</p> <p>21. Sientes que este proceso de práctica te permitido autogestionar tu propio aprendizaje.</p> <p>22. Sientes que el proceso de práctica online motivo tu aprendizaje.</p> <p>23. Sientes que la práctica online te ha motivado a participar activamente de tu aprendizaje.</p> <p>24. Sientes que el proceso de practica te permitió adquirir competencias digitales.</p>
---	--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Estos 24 ítems serán respondidos a través de un formato de escalamiento tipo Likert, estos se presentan como afirmaciones o juicios donde se le pide al sujeto encuestado, seleccione una categoría de la escala (Hernández et al.,2018). Cada una de ellas, posee junto con el nombre asignado, una puntuación, lo que permite realizar un análisis estadístico de los datos.

Originalmente esta escala cuenta con cinco categorías, pero pueden establecer desde un mínimo de tres, con objeto de esta investigación se asignaron 4 categorías, con el fin que el entrevistado se vea obligado a tomar una actitud positiva o negativa del objeto de evaluación. Estas son (1) Totalmente de acuerdo, (2) de acuerdo, (3) en desacuerdo y (4) totalmente en desacuerdo a partir de su propia percepción de los procesos vividos.

## **7.6 Validación del Cuestionario por Juicio de Expertos**

La validación del cuestionario tiene como objetivo garantizar que el instrumento mida las variables para el que fue diseñado, lo que consiste en comprobar que las preguntas cubran todas las dimensiones y categorías establecidas teóricamente en este estudio (Escofet et al., 2016)

La validación de constructo, criterio y contenidos por parte expertos, es una estrategia ampliamente utilizada, se entenderá estos como personas reconocidas por su trayectoria y altamente cualificadas en el tema, que ofrecen no solo una opinión informada, sino que una valoración que permita identificar fortalezas y debilidades del instrumento (Galicia et al., 2017). De esta forma se asegura, que las preguntas estén formuladas de manera comprensible y adecuada para los participantes.

En el caso de esta investigación, se contactó de manera independiente, a cuatro expertos académicos dada a su amplia trayectoria en la formación e investigación inicial docente para la primera infancia. Debido a la pandemia, se

contactó a los profesionales a través de correo solicitando su participación como jueces validadores, quienes realizaron un análisis y valoración del instrumento, incorporando sugerencias y mejoras. (Galicia et al., 2017).

Criterios para la selección de expertos:

- Tener el grado de Doctor.
- Aceptar ser parte de esta investigación, como juez experto.
- Tener la experiencia en formación inicial docente.

A cada uno de los expertos se le solicito evaluar cada uno de los ítems utilizando los siguientes criterios (ver tabla 17).

**Tabla N°17:** *Criterios de validación*

Criterios de validación	Definición	Puntuación	
		SI	NO
Univocidad	El ítem posee un solo significado o es utilizado siempre con un solo y único significado.	SI	1
		NO	2
Idoneidad	Si las cuestiones abordadas en los ítems se consideran adecuadas al objetivo de la información que se desea recolectar.	SI	1
		NO	2
Relevancia	El ítem es apropiado para representar el contenido del constructo de la variable que se está midiendo.	SI	1
		NO	2

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación de los diferentes ítems por parte de los expertos.

**Tabla N°18:** *Resultados de validación*

Ítems	Experto Validador				Recuento						
	Nº	A	B	C	D	Univocidad: respuestas		Idoneidad: respuestas		Relevancia: Respuestas	
						Sí %	No %	Sí %	No %	SÍ %	No %
1	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%	
2	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%	
3	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%	
4	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%	

5	2	1	1	1	75%	25%	100%	0%	100%	0%
6	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
7	1	2	1	1	100%	0%	75%	25%	100%	0%
8	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
9	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
10	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
11	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
12	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
13	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
14	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
15	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
16	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
17	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
18	2	1	1	1	75%	25%	100%	0%	100%	0%
19	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
20	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
21	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
22	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
23	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
24	1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%

Fuente: Elaboración propia.

Tras la evaluación de los ítems por parte de los expertos, se obtuvo un alto nivel de validación, con un porcentaje superior al 75% en los criterios de univocidad, idoneidad y relevancia. Debido a estos resultados positivos, se mantuvieron los ítems sin modificaciones, convirtiéndose en la versión final del cuestionario que se administró.

### **7.7 Confiabilidad y Fiabilidad del Cuestionario**

La fiabilidad del cuestionario permite establecer la consistencia del instrumento, existen múltiples formas de realizar este análisis, para esta

investigación en primer lugar, se procede a determinar el grado de fiabilidad alcanzado por estos 50 participantes al responder a estos ítems.

Se ha empleado el clásico coeficiente “Alfa” de Cronbach de consistencia interna, en el que un valor  $\geq .60$  (en escala 0-1) ya es indicador de una buena fiabilidad. Se ha calculado este coeficiente tanto para el conjunto completo de los 24 ítems, como para cada una de las dimensiones/áreas de medida. Los resultados se exponen en la tabla 3 que se presenta a continuación.

Como se aprecia en ella, el coeficiente de fiabilidad del cuestionario completo es muy elevado ( .95), como también los son los coeficientes de cada una de las tres dimensiones (entre .88 y .90). Por tanto, queda sobradamente probada la fiabilidad de las respuestas dadas a los ítems del cuestionario.

**Tabla N°19:** *Análisis de fiabilidad: Alfa de Cronbach.*

Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia. N=50			
<i>Dimensiones</i>	<b>Nº de ÍTEMS</b>	<b>ALFA de Cronbach</b>	<b>IC al 95%</b>
<i>Componente Curricular</i>	8	.90	.86 / .94
<i>Situación de aprendizaje</i>	7	.89	.84 / .93
<i>Desarrollo profesional y personal</i>	9	.88	.82 / 92
<i>Cuestionario completo</i>	24	.95	.93 / 97

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

**Coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach = .95**

### **7.8 Validez de Constructo del Cuestionario**

Se empleó para la validez de constructo del cuestionario, el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), que permite determinar si estos ítems verifican adecuadamente

la condición de unidimensionalidad, es decir, si cada grupo de ítems define una, y solo una, dimensión.

La extracción se realizó con el método de los Componente Principales y se verificó con otros métodos (Ejes principales, Mínimos cuadrados y Máxima verosimilitud), encontrando resultados similares. Estos resultados, determinan que efectivamente cada conjunto de ítems define una única dimensión, puesto que, los coeficientes de las cargas factoriales son elevados ( $>.60$ ; tablas 5, 6 y 7) e incluso muy elevados ( $>.80$ ) en todos ellos, lo que significa que son indicativas de una buena participación de cada ítem en la variabilidad de la dimensión (entre  $.44$  y  $.77$ ).

**Tabla N°20:** Análisis de ítems. Unidimensionalidad de los ítems de la **Dimensión Componente Curricular**.

Componente curricular (Ítems)	Análisis Factorial UNIDIMENSIONAL		Fiabilidad del ítem
	Comunalidad	Carga Factorial	
1.Sientes que la metodología (en línea) utilizada en la práctica remplazo las actividades en terreno.	.44	.66	.60
2.Sientes que tenías claro lo que debías realizar durante tú proceso de práctica	.61	.78	.73
3.Sientes que las evaluaciones utilizadas en la práctica en línea fueron coherentes con el proceso de práctica vivido.	.71	.84	.79
4.Sientes que el proceso de práctica conto con un acompañamiento sistemático por parte de tus tutores (en línea)	.75	.86	.79
5.Sientes que tu Tutor de prácticas (Docente de la universidad) acompañó tu proceso de práctica	.73	.85	.77
6.Sientes que tu tutor de prácticas favoreció el análisis reflexivo de tu práctica	.54	.73	.63
7.Sientes que tu tutor pedagógico retroalimentó tu trabajo pedagógico.	.65	.81	.71



8.Sientes que las plataformas de clases en línea (Zoom, Teams, Meet, etc.) favorecieron tu proceso de práctica	.51	.71	.63
--	-----	-----	-----

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

Los resultados presentados en la tabla 20 corresponden a la dimensión del componente curricular. Se puede observar que los coeficientes de las cargas factoriales de los diferentes ítems son elevados ( $> 0.60$ ), lo cual indica que cada ítem contribuye significativamente a la variabilidad de la dimensión. Este hallazgo, sugiere que los ítems son fiables y que miden de manera consistente el constructo que se está evaluando

**Tabla N°21:** Análisis de ítems. Unidimensionalidad de los ítems de la **Dimensión Situación de Aprendizaje**

Situación de aprendizaje (Ítems)	Análisis Factorial UNIDIMENSIONAL		Fiabilidad del ítem
	Comunalidad	Carga Factorial	
9.Sientes que las actividades realizadas durante la práctica favorecieron tu aprendizaje	.68	.82	.74
10.Sientes que los talleres de práctica contribuyeron a tu aprendizaje.	.61	.78	.69
11.Sientes que los talleres de practica promovieron la reflexión crítica de tu práctica.	.45	.67	.57
12.Sientes que el proceso de práctica te permitió la utilización de conocimientos aprendidos en diferentes asignaturas de tu formación.	.48	.69	.58
13.Sientes que las acciones vividas en este proceso de práctica (en línea), te permitieron la resolución de problemas aplicando aprendizajes previos	.61	.78	.70
14.Sientes que la práctica (en línea), favoreció el desarrollo de las competencias pedagógicas.	.68	.83	.73

15.Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias disciplinares	.77	.88	.80
---	-----	-----	-----

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

Los resultados obtenidos de la tabla 21 correspondiente a la dimensión situación de aprendizaje, al igual que en la dimensión anterior, muestran que los coeficientes de las cargas factoriales de los diferentes ítems son elevados ( $> 0.67$ ), lo cual indica que cada ítem contribuye significativamente a la variabilidad de la dimensión. Estos hallazgos sugieren que los ítems son fiables y miden de manera consistente el constructo evaluado.

**Tabla N°22:** Análisis de ítems. Unidimensionalidad de los ítems de la **Dimensión Desarrollo Profesional y Personal**

Desarrollo profesional y personal	Análisis Factorial UNIDIMENSIONAL		Fiabilidad del ítem
	Comunalidad	Carga Factorial	
16.Sientes que esta práctica te permitió reafirmar tu deseo de ser educar/a de párvulos.	.58	.76	.67
17.Sientes que esta práctica te permitió visibilizarte como futuro educador/a de párvulos.	.62	.79	.70
18.Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Trabajar en equipo.	.54	.74	.65
19.Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Tomar decisiones.	.44	.66	.55
20.Sientes que el proceso de práctica favoreció el desarrollo de tus competencias digitales.	.55	.74	.64
21.Sientes que este proceso de práctica te permitido autogestionar tu propio aprendizaje.	.47	.69	.59
22.Sientes que el proceso de práctica en línea motivo tú aprendizaje.	.62	.79	.70

23.Sientes que la práctica en línea te ha motivado a participar activamente de tu aprendizaje.	.46	.68	.61
24.Sientes que el proceso de practica te permitió adquirir competencias digitales.	.49	.63	.54

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

En la tabla 22, correspondiente a la dimensión de Desarrollo profesional y personal, se observa que los coeficientes de las cargas factoriales de los diferentes ítems son elevados, al igual que en las dimensiones anteriores, siendo ( $>.0.66$ ). Este hallazgo sugiere que cada ítem contribuye significativamente a la variabilidad de la dimensión y que los ítems son fiables, midiendo de manera consistente el constructo evaluado.

Completando esto, podemos establecer que los resultados de estos AFE realizados, el porcentaje de varianza total explicada por cada grupo de ítems es alto: 61.5%, 61.1% y 52%, respectivamente. Por tanto, toda esta información permite concluir que es estadísticamente posible generar una variable de resumen total para cada una de estas dimensiones.

## **7.9 Análisis Cuantitativo**

El análisis estadístico se ha efectuado mediante la aplicación informática: IBM-SPSS StatISTICS versión 25

Las técnicas y test estadísticos empleados han sido:

- La descriptiva de variables cualitativas con tablas de frecuencias y porcentajes. Para el cruce de dos de estas variables se han empleado tablas de contingencia.
- Las variables de tipo cuantitativo han sido exploradas con el objetivo principal de verificar su ajuste, o no, a la campana normal de Gauss. Para esta

exploración se han empleado: (a) gráficos Q-Q normal, (b) índices de asimetría y curtosis, y (c) la prueba de Shapiro-Wilk de bondad de ajuste a la normalidad (específico para  $N \leq 50$ ), donde solo un desvío muy grave ( $p < .01$ ) nos hará considerar que la variable no se distribuye normalmente.

- Las variables cuantitativas han sido descritas mediante las herramientas habituales (a) de centralidad: media y mediana; y (b) de variabilidad: rango observado, desviación estándar y amplitud intercuartil.

La fiabilidad del Cuestionario y de sus partes, se ha evaluado mediante el Coeficiente “Alfa” de Cronbach de consistencia interna. Un valor superior a .60 indica fiabilidad ya aceptable, en tanto que si es superior a .80 ya es alta o muy alta ( $>.90$ ). Para el análisis de la validez unidimensional de los ítems, se empleó el Análisis Factorial Exploratorio con el método de extracción de Componentes Principales.

- Se utilizaron el test paramétrico de Student y Análisis de varianza en muestras relacionadas (Student-MR y Anova-MR) para el contraste de la significación de las medias de la misma muestra de sujetos en variables distintas, cuando éstas se distribuían conforme a la normalidad estadística.
- Para el contraste entre medias de muestras y submuestras de sujetos distintos (independientes entre sí), se empleó el Anova de 1 factor, con variables normales.
- Se utilizó el Test Chi-cuadrado de independencia para el cruce entre dos variables categóricas, el cual es un test para determinar la existencia/ausencia de relación entre este tipo de variables, de la existencia de la misma se puede inferir la existencia de diferencias significativas en la variable de respuesta entre las categorías del factor utilizando los valores de los residuos estandarizados corregidos (valores similares a las Z de la normal, donde el indicativo de significación es que los residuos sean  $\geq 2$ ).
- Se calculó el tamaño del efecto para expresar la magnitud de las diferencias entre unas y otras muestras. Este tamaño del efecto se expresó en  $R^2$  (escala: 0-1) para que pueda ser comparado entre distintos tipos de datos en

las variables y entre distintos tipos de test estadísticos. Cuando se compararon medias,  $R^2$  se calculó desde el valor “d” de Cohen. Cuando las variables fueron categóricas,  $R^2$  se calculó desde el coeficiente V de Cramer, similar al de Pearson, pero específico para este tipo de datos.

En todas estas pruebas estadísticas inferenciales, se considera significación cuando  $p < .05$  (n.c. 5% habitual) y alta significación cuando  $p < .01$  (n.c. 1%).

En una primera instancia el enfoque cuantitativo permitió una recogida de los datos a través de un cuestionario, construido a partir de un riguroso estudio teórico de la problemática y validados por expertos en la materia abordada, este tenía como objetivo conocer las percepciones de las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, sobre la calidad de los procesos del prácticum vividos en pandemia. El análisis de la información fue realizado a través del programa estadístico SPSS (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS StatISTICS v 25.0 for Windows) que presenta una estadística descriptiva de las variables, así como la posible relación entre ellas.

### **7.10 A Modo de Conclusión del Capítulo**

En este capítulo, se presenta el componente CUAN de este estudio, el cual describe los elementos relacionados con la selección de la muestra y el procedimiento de recolección de datos, de una investigación realizada con estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile.

Se especifica la definición de población, unidad de muestreo, muestra, criterios de inclusión de la muestra y su representatividad. Además, se explica el instrumento de recolección de datos utilizado, una encuesta en línea, así como sus objetivos principales. Se describe el proceso de elaboración del cuestionario, la validación del instrumento por parte de expertos y la fiabilidad de este, a través del coeficiente

"Alfa" de Cronbach, que midió tanto el coeficiente de los 24 ítems correspondientes a las tres dimensiones a analizar, como el cuestionario completo, alcanzando una fiabilidad muy elevada (.95).

Junto con lo anterior, se describe el procedimiento de recogida y análisis de los datos que fue realizado a través del programa estadístico SPSS (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics v 25.0 for Windows) que presenta una estadística descriptiva de las variables, así como la posible relación entre ellas.

## **CAPÍTULO 8. COMPONENTE “CUAL”**

### **8.1 Introducción del Capítulo**

El componente cualitativo, corresponde a la segunda etapa del método mixto de esta investigación de diseño explicativo secuencial, donde se pretende profundizar, sistematizar y comprender, algunos aspectos fundamentales de los fenómenos propios de la problemática de investigación y en coherencia con los objetivos que se persiguen (Pereira, 2011).

Desde la perspectiva cualitativa tradicional, este estudio de carácter interpretativo, intentará sistematizar el significado y la percepción de que disponen las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile acerca de la calidad del prácticum vivido en tiempos de pandemia.

En este sentido, se propone una comprensión de los significados que otorgan las estudiantes en formación de la Carrera de Educación Parvularia, respecto de la calidad del proceso de prácticum, desde el componente curricular, situación de aprendizaje y formación personal y social, apelando a la indagación de los fenómenos desde sus propias perspectivas. Dado que es una temática emergente dentro de la formación inicial docente, se privilegia la profundidad del caso por sobre su cobertura (Creswell, 2013).

El diseño explicativo secuencial abordado en esta investigación, cuenta en una primera instancia cuantitativa, que a través de la aplicación de una encuesta, posteriormente analizada estadística, donde se dan cuenta de aspectos relevantes del fenómeno de este estudio, que luego fueron profundizados en una segunda etapa a través técnicas de recolección de corte cualitativo, logrando de esta forma un alto nivel de representación por medio de la combinación entre ambos enfoques agregando complejidad al diseño del estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El contexto de la investigación, esta se llevará a cabo en la Carrera de Educación Parvularia, de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile, esta se encuentra ubicada en la Región Metropolitana, Chile.

Esta carrera cuenta una larga tradición en la formación de educador/as de párvulos, siendo la primera en someterse de forma voluntaria a la acreditación de carreras universitarias, actualmente se encuentra acreditada por seis años, ubicándola en el nivel avanzado.

Durante el año 2020 debido a la pandemia del COVID-19, al igual que muchas instituciones de educación superior, la carrera tuvo que adecuar sus procesos de enseñanza - aprendizaje a la modalidad en línea, para lo cual, no solo habilito diversas plataformas de trabajo, sino que capacito a sus docentes para esta modalidad de atención, todo esto no sin grandes dificultades. Uno de los desafíos más importantes fue transformar el modelo de práctica de la estudiantes (prácticum) en todos sus niveles de formación, esto debido no solo a las clases y talleres impartidos de forma remota, sino a la imposibilidad de asistir de manera presencial a los centros educativos de la primera infancia.

La carrera, cuenta durante el segundo semestre del año 2020, con 54 estudiantes, en distintos niveles de formación, las cuales asistieron a los diferentes niveles de prácticas; iniciales, intermedias y profesionales.

Después de un difícil primer semestre de prácticas, debido al abrupto cambio de escenario, el segundo semestre se organizó el prácticum de acuerdo con las diferentes características de los niveles de formación, considerando; las experiencias de las estudiantes, los contenidos de los programas, los diferentes escenarios educativos y las competencias pedagógicas y disciplinares a desarrollar en este periodo.

Siendo este un proceso nuevo, sin precedente en la carrera, se considera esencial conocer las percepciones los actores que fueron parte del proceso, para comprender la calidad de los procesos vividos, en las diversas dimensiones del prácticum.



## **8.2 Población y Muestra Cualitativa (selección de participantes)**

La población en el enfoque cualitativo, se establece luego de hacer una inserción inicial (Hernández, 2018) y en el caso esta investigación, está dado por la totalidad de las estudiantes que desarrollaron su proceso de práctica en todos sus niveles de la Carrera de Educación Parvularia, durante el segundo semestre el 2020.

*Muestra.* El muestreo cualitativo debe responder siempre tanto al problema de investigación, como a sus objetivos, se determina una vez que el investigador se encuentra inmerso en el contexto donde se desarrollara el estudio y puede ir ajustándose de acuerdo con diversos factores, por lo cual es de tipo no probabilística ya que lo que se busca no es generar resultados sino ahondar en el fenómeno de interés.

El procedimiento de selección de los participantes se realiza a partir del denominado muestreo teórico, también denominado muestreo intencionado. Aunque se inicie el muestreo mediante voluntarios y se realice posteriormente un proceso de avalancha, habitualmente se avanza hacia una estrategia de muestreo deliberado a lo largo del estudio, basándonos en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados.

Finalmente, hay que señalar que el muestreo teórico es un proceso que permite maximizar las oportunidades de comparar acontecimientos, incidentes o sucesos para determinar cómo varía una categoría en términos de sus propiedades y dimensiones. Este tipo de muestreo teórico (Strauss, 2002), se aplica muy bien al adentrarse en áreas nuevas o poco conocidas, ya que permite al investigador seleccionar las perspectivas de muestreo que generen el mayor rendimiento teórico.

Es importante destacar que se lleva a cabo un muestreo de incidentes, eventos o situaciones, en lugar de enfocarse exclusivamente en las personas en sí. En este contexto, después de identificar las categorías presentes en el discurso sobre un

modelo, se procede a la selección de informantes cualificados, específicamente estudiantes que estén participando en una práctica.

Una manera de hacer muestreo abierto es proceder de modo muy sistemático, yendo de persona a persona o de lugar en lugar, en una lista que uno elabore, en este caso los contactos fueron vía en línea e incluyeron a las personas que manifestaron su voluntad en participar del estudio.

Criterios de inclusión de la muestra:

Los criterios de inclusión de la población estudio de esta investigación fueron los siguientes:

- Ser estudiantes de primer a cuarto año, que se encuentren realizando su práctica durante el segundo semestre 2020 en la Carrera de Educación Parvularia del plan PA07.
- La expresión de participación voluntariamente de la investigación

A través de una entrevista en profundidad semiestructurada, aplicada a un número definido de sujetos, se pretende entregar la mirada de las estudiantes de los diferentes niveles de su formación, sobre la calidad de los procesos de prácticum vividos durante el primer año de la pandemia y de esta forma analizar sus percepciones sobre las diferentes experiencias vividas tanto en los denominados terreno (actividades que se realizan fuera de la universidad, asociadas a una institución u organización), así como en los talleres realizados.

### **8.3 Técnicas de Recopilación de la Información**

Los enfoques cualitativos utilizan diversas técnicas para obtener información “que han dejado una clara evidencia de su conveniencia para conocer, aprender e instruirse sobre la vida de las personas, su comportamiento, las relaciones sociales, los sistemas de reproducción, etc. Incluyen además diversidad de técnicas y procedimientos” (Piza, 2019. p 457). Estos se seleccionan de acuerdo con la

problemática abordar, los objetivos propuestos, el contexto, el tipo de fenómeno a estudiar e incluso la accesibilidad a los diversos actores que forman parte de la investigación.

La entrevista es uno de los procedimientos que permite la captura de datos cualitativos, *esta “consiste en una reunión presencial o virtual con la finalidad de que una persona (el entrevistador) obtenga información de parte de otra (el entrevistado)”* (Hernández, et al., 2017. p 165). Esta técnica es apropiada para el objeto de estudio, debido a que esta, tiene una importancia al prestar atención al papel de la práctica social que significa, incluyendo la conciencia de las posiciones del entrevistador y entrevistado (Brinkmann, 2013).

Esta entrevista, se desarrolló uno a uno, vía remota a través de las plataformas Teams, con el uso de cámara o solo audio de acuerdo con los requerimientos de las entrevistadas.

**Tabla N°23:** *Cuadro de entrevista*

Tipo	Procedimiento	Característica tiempo estimado	Cantidad
Entrevistas en profundidad semi estructuradas	Telefónicas vía chat (videoconferencia)	Se realizarán de acuerdo con las condiciones de crisis sanitaria por vía videoconferencia utilizando plataformas al alcance de las entrevistadas. Se requiere a lo menos dos meses entre Aplicación y transcripción	Muestreo teórico Método de saturación constante

Fuente: Elaboración propia.

#### **8.4 Desarrollo de la Entrevista**

En primera instancia se diseñó un guion, el cual consistió en una serie de preguntas que pretenden dar respuesta a las diferentes variables del proceso de prácticum basado en el marco teórico conceptual de esta investigación, esto permitió profundizar sobre los aspectos analizados previamente en las encuestas, aplicadas a las estudiantes, este se implementó por medio de entrevistas en

profundidad, con el objetivo de comprender el fenómeno de estudio y buscar posibles soluciones a la problemática planteada.

Para el logro de una buena entrevista, la información debe ser registrada de manera fiel a lo expresado (Hernández-Sampieri, y Mendoza, 2018). Por lo mismo, estas fueron grabadas electrónicamente utilizando la plataforma Teams, previo conocimiento informado de los entrevistados.

Esto permitirá el almacenamiento fiel a lo expresado por cada sujeto de estudio y el posterior procesamiento y análisis de las unidades discursivas en razón a las variables, categorías y subcategoría establecidas para este estudio.

Para realizar estas entrevistas, se desarrollará previamente un guion de preguntas con relación a la problemática, objetivos y tema de la investigación, sin embargo, estas interrogantes o preguntas, pueden generar modificación de acuerdo con cada sujeto, la información que se está logrando, al momento de la entrevista (Hernández-Sampieri, y Mendoza, 2018).

Proceso de elaboración:

- Elaboración del guion de la entrevista.
- Elaboración de los criterios que guiaron su construcción, tales como: Identificación y selección de variables, categorías y subcategoría establecidas para este estudio
- Diseño de preguntas con base a la problemática, objetivos y tema de la investigación.
- Revisión de la estructura y propósitos de las preguntas.
- Validación concluyente del guion de entrevista por tres expertos.

## **8.5 Características de la entrevista**

El guion de entrevista, recogerá a través de preguntas abiertas datos sobre la percepción de las estudiantes sobre diversos aspectos que se derivan de las

categorías establecidas en la investigación y de esta forma dar respuesta a los objetivos de la investigación (Tabla 24)

**Tabla N°24:** *Trazabilidad de objetivos, dimensiones, categorías y preguntas guion de entrevista estudiantes*

<b>Objetivo Específico</b>	<b>Dimensión</b>	<b>subcategoría</b>	<b>Pregunta</b>
<b>Identificar las percepciones de los/las estudiantes en formación de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile respecto a la calidad del proceso del prácticum como componente curricular en el año 2020.</b>	Componente Curricular	Organización del proceso de práctica Procesos e instrumentos de evaluación Supervisión o acompañamiento Rol de el/la educadora guía Rol del tutor pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Me puedes describir en que consistió tú práctica durante este semestre?</li> <li>2. ¿Cuáles fueron las principales actividades tuviste que realizar?</li> <li>3. ¿Como evaluaron las diferentes actividades que realizaron durante el proceso de practica?</li> <li>4. ¿Como se realizó el proceso de acompañamiento de tu proceso por parte de la Tutora y Educadora Guía durante la práctica?</li> <li>5. ¿En relación con el uso de herramientas digitales cuales fueron tus principales desafíos?</li> <li>6. ¿Qué aspectos de esta práctica querrías que se mantuvieran en el tiempo?</li> </ol>

<p><b>Identificar las percepciones de los/las estudiantes en formación de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile respecto a la calidad del proceso del prácticum como situación de aprendizaje en el año 2020</b></p>	<p>Situación de aprendizaje</p>	<p>Actividades en terreno Actividades en Talleres Instrumentos de reflexión Interdisciplinaria (integración de asignaturas) Transferencia de aprendizajes Desarrollo de Competencias pedagógicas Desarrollo de competencias disciplinares</p>	<p>7. ¿Cómo fue el trabajo a través de las plataformas? 8. ¿Qué aprendizajes crees que lograste a través de las diferentes actividades realizadas en la práctica? 9. ¿Qué aprendizajes crees que lograste durante los talleres de práctica? 10. ¿Cuál es el valor que se asignan a la reflexión durante este proceso de practica? 11. ¿Siente que esta práctica te permitió utilizar los conocimientos de asignaturas previa y paralelas al proceso? 12. ¿Qué competencias adquiriste durante este proceso de práctica?</p>
<p><b>formación de la Carrera de Educación Parvularia de las Universidades Central de Chile respecto a la incidencia del proceso del prácticum del año 2020, en la formación profesional y personal.</b></p>	<p>Desarrollo profesional y personal</p>	<p>Identidad docente Vocación Autoconocimiento Competencia emocional</p>	<p>13. ¿Como te sientes antes y después de haber pasado por esta práctica? 14. ¿Sientes que esta práctica te ayudo a asumir el rol de docente? 15. ¿Sobre las habilidades blandas como resolver problemas y trabajar en equipo? 16. ¿Durante esta práctica que aprendizajes has alcanzado por tu propia gestión? ¿Te has sentido motiva a aprender?</p>

Fuente: Elaboración Propia

### **8.6 Validación del Guion de la Entrevista por Juicio de Expertos**

Este cuestionario de carácter cualitativo, fue revisado por tres expertos que a través de su evaluación buscan validar este instrumento en razón a si las preguntas presentadas tienen coherencia con el objetivo de la investigación, así como si apuntan a un solo significado y si son apropiadas al contenido (Escofet et al., 2016).

En el caso de esta etapa CUAL de la investigación, se contactó a tres expertos académicos por su amplia trayectoria en la formación e investigación inicial docente para la primera infancia,

Criterios para la selección de expertos:

- Tener el grado de Doctor.
- Aceptar ser parte de esta investigación, como juez experto.
- Tener la experiencia en formación inicial docente

A cada uno de los expertos se le solicito evaluar cada uno de los ítems utilizando los siguientes criterios (ver tabla 25).

**Tabla N°25:** *Criterios de validación*

<b>Criterios de validación</b>	<b>Definición</b>	<b>Puntuación</b>	
<i>Univocidad</i>	<i>La pregunta posee un solo significado o es utilizado siempre con un solo y único significado.</i>	SI	1
		NO	2
<i>Idoneidad</i>	<i>Si las cuestiones abordadas en la pregunta se consideran adecuadas al objetivo de la información que se desea recolectar.</i>	SI	1
		NO	2
<i>Relevancia</i>	<i>La pregunta es apropiada para representar el contenido del constructo de la variable que se está midiendo.</i>	SI	1
		NO	2

Fuente: *Elaboración propia*

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación de los diferentes ítems por parte de los expertos. (Tabla 26)

**Tabla N°26:** *Resultados de validación*

<b>Ítems</b>	<b>Recuento</b>					
<b>Nº</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>Univocidad: respuestas</b>	<b>Idoneidad: respuestas</b>	<b>Relevancia: Respuestas</b>

				Sí %	No %	Sí %	No %	Sí %	No %
1	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
2	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
3	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
4	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
5	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
6	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
7	1	2	1	100%	0%	75%	25%	100%	0%
8	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
9	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
10	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
11	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
12	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
13	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
14	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
15	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%
16	1	1	1	100%	0%	100%	0%	100%	0%

Fuente: *Elaboración propia.*

Tras la evaluación de los ítems por parte de los expertos, se obtuvo un alto nivel de validación, con un porcentaje de un 100% en los criterios de univocidad, idoneidad y relevancia. Debido a estos resultados positivos, se mantuvieron las preguntas sin modificaciones, convirtiéndose en la versión final del cuestionario que se administró.



## **8.7 Análisis Cualitativo**

Posteriormente a la recogida de la información del componente cualitativo, a través de una entrevista en profundidad aplicada a estudiantes, se procederá a hacer un grillado de las entrevistas que consiste en seleccionar una serie de textualidades a través de un criterio dado, en el caso de esta investigación, se realizó a través de las dimensiones y categorías de establecidas con anterioridad (Seid, 2016), para luego realizar una codificación abierta, lo que consiste en la asignación de un símbolo o marca indicativa a un fragmento de la textualidad.

Posteriormente, la tarea consiste en la articulación de conceptos de acuerdo con las dimensiones del prácticum establecidas para esta investigación; componente curricular, situación de aprendizaje, desarrollo personal y profesional y sus correspondientes categorías, por medio de una codificación axial a través de las distintas matrices de análisis que permitirán comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos (Strauss y Corbin, 2002).

El análisis se realizó mediante la utilización del software Atlas Ti versión 8, con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos para luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (Arriagada y Fuentes, 2021). Lo anterior, da paso a la codificación selectiva que integra las categorías y subcategorías en una categoría central, formando un esquema teórico mayor que decanta en una fundamentación teórica, en este caso la relación que se produce entre los elementos curriculares, de aprendizaje y formativos con las percepciones de los participantes del estudio. En este sentido el software sirve para trazar redes conceptuales para la elaboración de modelos teóricos, y así mejorar la calidad de la investigación educativa (San Martín, 2014).

## **8.8 A Modo de Conclusión del Capítulo**

En este capítulo, se presenta el componente cualitativo (CUAL), de este estudio, el cual se implementó mediante entrevistas en profundidad vía internet, con el objetivo de comprender el fenómeno de estudio y buscar posibles soluciones a la problemática planteada. Además, se describe el escenario y los participantes de esta etapa de la investigación.

Los datos obtenidos en esta etapa se analizarán de manera inductiva mediante el software Atlas. Ti versión 8. Para ello, se llevará a cabo la codificación de las entrevistas con el fin de reducir el volumen de información. Luego, se identificarán las palabras clave y segmentos correspondientes a las categorías establecidas, utilizando matrices de análisis que permitirán establecer tendencias, patrones, contradicciones y ausencias relevantes para la conceptualización del fenómeno de estudio. Finalmente, se realizará una triangulación de la información.

## **CAPÍTULO 9. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS**

### **9.1 Introducción del Capítulo**

Este capítulo, tiene como propósito presentar el análisis e interpretación de los datos correspondiente al componente cuantitativo de este estudio.

El análisis estadístico de los datos nos permite resumir las observaciones llevadas a cabo (por medio de un cuestionario) y de esta forma realizar inferencias, sacar conclusiones, dar respuesta a las preguntas de investigación,

En el caso del diseño explicativo secuencial utilizado en este estudio, este emplea los datos para identificar y seleccionar intencionalmente a personas para una investigación cualitativa más profunda (Pereira, 2011).

Para esta investigación, se construyó un Instrumento (cuestionario) de 24 ítems distribuidos en 3 dimensiones (8, 7 y 9 ítems respectivamente), que se corresponden a cada dimensión y a los objetivos específicos planteados para este trabajo.

En la parte del estudio de tipo descriptivo, se utilizó la aplicación informática estadística SPSS 25.0 que luego de organizar y codificar los datos, se realizó una descripción de la muestra y se calculó la medias, los porcentajes, las frecuencias y las desviaciones típicas de los ítems del cuestionario.

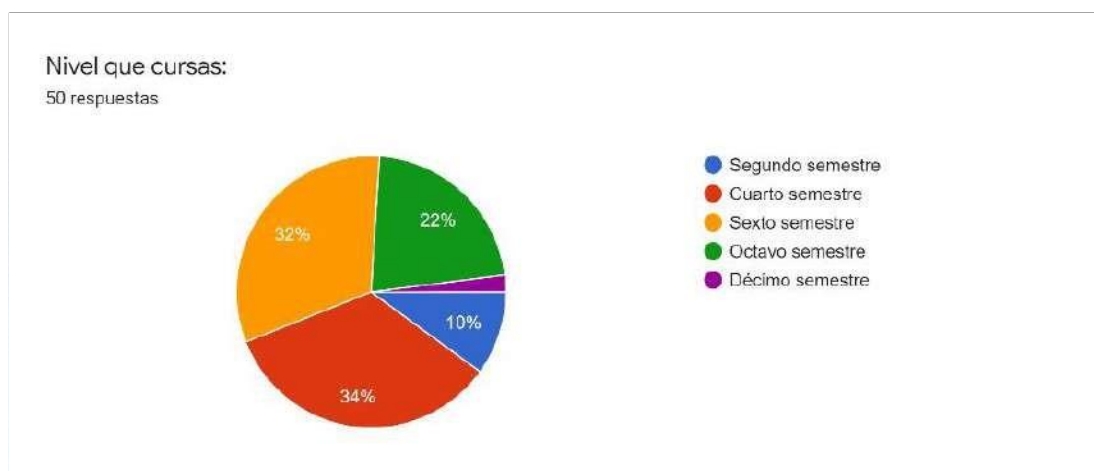
La técnica del análisis fue descriptiva, con el objetivo de explorar, describir y resumir las puntuaciones obtenidas por medio del cuestionario. A continuación, se presenta el análisis de los datos y los resultados.

## 9.2 Descripción de la Muestra

En relación con el estudio, se obtuvo una muestra de 50 estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, quienes desarrollaron actividades propias del prácticum en modalidad en línea, sobre una población total de N=54, lo que supone un elevado nivel de participación (92.6%), está se distribuyó homogéneamente en los diferentes niveles de formación, cabe destacar que en el décimo semestre solo 1 estudiante realizó su práctica, ya que el resto de su generación suspendió esta actividad académica producto de la pandemia y el confinamiento social.

El 100% de los encuestados corresponden a mujeres, debido que esta carrera no cuenta con estudiantes varones, un reflejo de la realidad nacional (que hasta el año 2020 constaba con solo 49 educadores de párvulos en Chile en contrasté con las 28.545 educadoras de párvulos que ejercen durante ese mismo año).

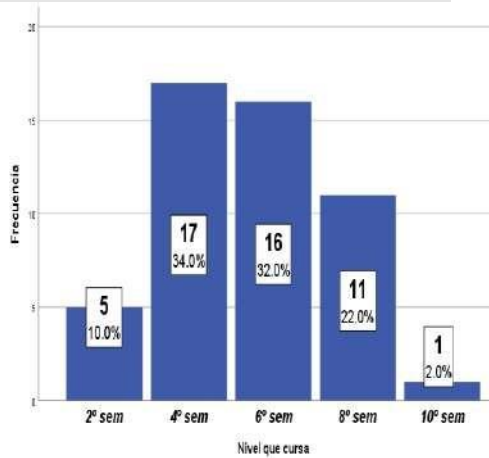
**Figura 1:** Gráfico porcentaje de estudiantes encuestadas por nivel de formación que cursan



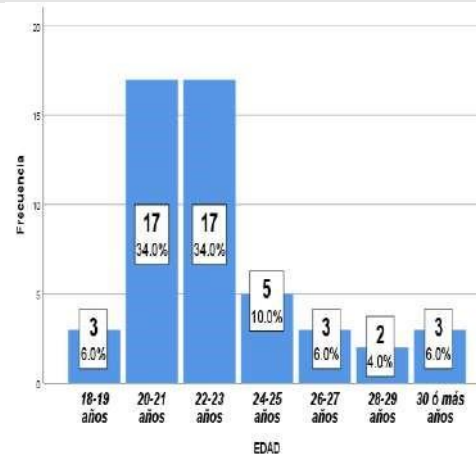
Fuente: Elaboración propia.

Las figuras 2 y 3 a continuación, dan cuenta de los gráficos de distribución de la muestra por semestre cursado y edad de los encuestados durante el estudio.

**Figura 2:** Diagrama de barras. Participación por NIVEL.



**Figura 3:** Diagrama de barras. Participación por EDAD.



Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

Para profundizar en este aspecto, la tabla 24 presenta la distribución de las edades de los participantes según cada uno de los niveles educativos. Se observa que los casos se reparten por casi todos los semestres, aunque hay una cierta tendencia lógica, a que la edad aumente en los niveles más altos. Podemos dar cuenta que, en la carrera, a diferencia de lo que se da a nivel nacional donde el perfil etario de los estudiantes de educación superior, evidencia un mayor porcentaje de estudiantes pertenecen a grupos de mayor edad, el 60% tiene entre 22 y más de 30, que tienen como atributo ser madres, trabajadoras de jornada parcial o completa, y además estudian en la carrera el mayor porcentaje, 84% de las estudiantes se encuentra entre los 18 y 25 años, estas corresponderían a la llamada generación Centennials que entre sus características se encuentran, que forman parte de un grupo con acceso masivo del internet en el hogar, se conocen como los nativos digitales.

**Tabla N°27:** *Análisis descriptivo. Distribución de la Edad según semestre de Nivel de estudios*

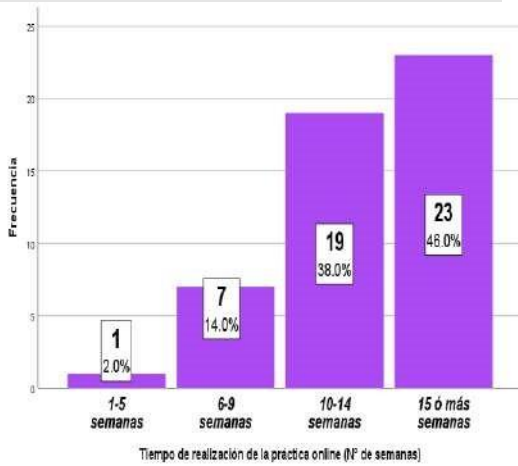
<b>EDAD</b>	<b>Muestra total</b>	<b>NIVEL DE ESTUDIOS</b>				
		<b>2º sem (n=5)</b>	<b>4º sem (n=17)</b>	<b>6º sem (n=16)</b>	<b>8º sem (n=11)</b>	<b>10º sem (n=1)</b>
<b>18-19 años</b>	6.0 % (3)	40.0% (2)	5.9% (1)	-----	-----	----- -
<b>20-21 años</b>	34.0% (17)	40.0% (2)	41.2% (7)	50.0% (8)	-----	----- -
<b>22-23 años</b>	34.0% (17)	-----	29.4% (5)	25.0% (4)	63.6% (7)	100% (1)
<b>24-25 años</b>	10.0% (5)	-----	5.9% (1)	25.0% (4)	-----	-----
<b>26-27 años</b>	6.0% (3)	20.0% (1)	5.9% (1)	-----	9.1% (1)	-----
<b>28-29 años</b>	4.0% (2)	-----	5.9% (1)	-----	9.1% (1)	-----
<b>30 ó más años</b>	6.0% (3)	-----	5.9% (1)	-----	18.2% (2)	-----

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25.

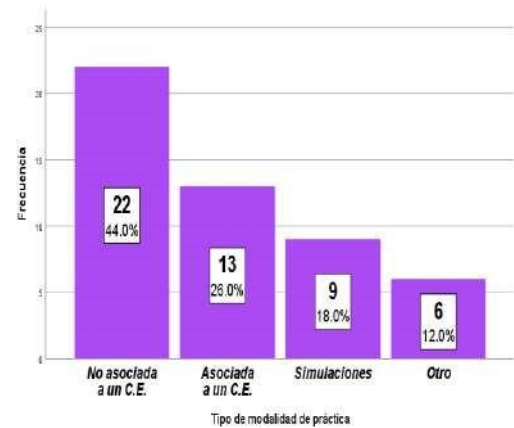
En relación con el tiempo de duración de la práctica, la alternativa más frecuente es que el tiempo de realización de la práctica en línea fuese de al menos 15 semanas (fig. 4), cumpliendo con los créditos asignados para la asignatura; siendo la modalidad de práctica más habitual la que no estuvo asociada a un centro educativo (fig. 5).

Lo anterior escapa a toda norma, entendiendo que el prácticum es una actividad externa a la universidad que en el caso de las carreras de formación inicial docente, se realizan en instituciones u organizaciones educativas de modalidades tanto convencionales como no convencionales , sin embargo, solo un 13 % de los estudiantes realizaron su práctica asociadas a este y solo de manera remota, esto da cuenta de los cambios y adaptaciones que sufrió esta actividad curricular debido a la pandemia, otras modalidades utilizadas fueron las simulaciones, trabajo con familias de manera remota, análisis de casos, entre otros.

**Figura 4:** Diagrama de barras.  
Tiempo de realización de la práctica.  
N=50



**Figura 5:** Diagrama de barras. Tipo de modalidad de la práctica. N=50



Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

Otro aspecto importante analizado, es la interacción de las estudiantes con sus docentes guías, en relación con aquello y considerando la muestra completa, más de un 50% de los encuestados declaran que no tuvieron ningún encuentro con la educadora guía (fig. 6) entendiendo que estas corresponden al profesional designado por la institución externa donde se realiza la práctica.

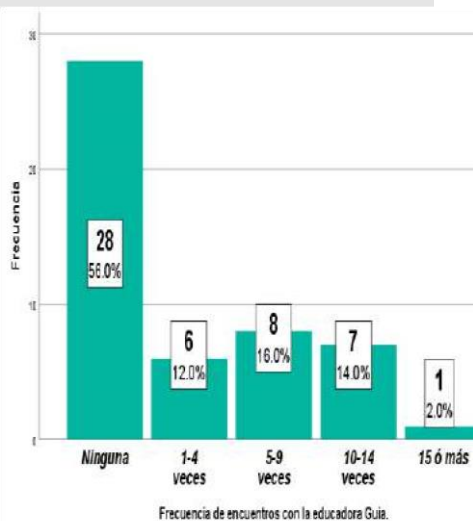
Sin embargo, si se consideran solo a aquellos casos en los que las prácticas están asociadas a centros educativos, la mayor parte de los encuestados (61.5%; 8 de 13) reportan de 5-9 encuentros por semestre, estas se realizaron de manera remota a través de diversas plataformas digitales (fig. 7).

El educador guía tiene como rol, el de orientar las acciones del docente en formación, teniendo como base la experiencia en contextos de acción real en contrastación con los referentes teóricos, de esta forma acompaña, mejora y complementa los aprendizajes de los estudiantes en sus diferentes niveles de estudio. Para alcanzar esta asociación entre la teoría y la práctica, debe generarse

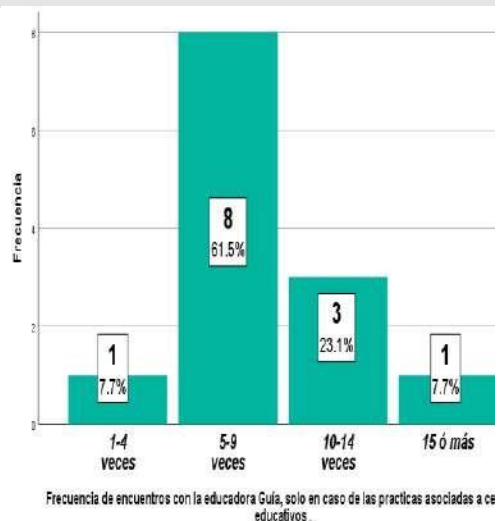
un proceso reflexivo, y en este sentido, el educador guía cumple una función imprescindible.

Regularmente el estudiante de las carreras de pedagogía y en particular de educación parvularia, establecen una relación continua y sistemática con el docente de aula durante sus prácticas en terreno, esto se ve claramente dificultado bajo las modalidades establecidas durante el periodo de pandemia.

**Figura 6:** Diagrama de barras. Frecuencia de encuentros con la Educadora, por semestre. Muestral total N=50



**Figura 7:** Diagrama de barras. Frecuencia de encuentros con la Educadora, por semestre. Solo en casos con prácticas asociadas a C.E. N=13



Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

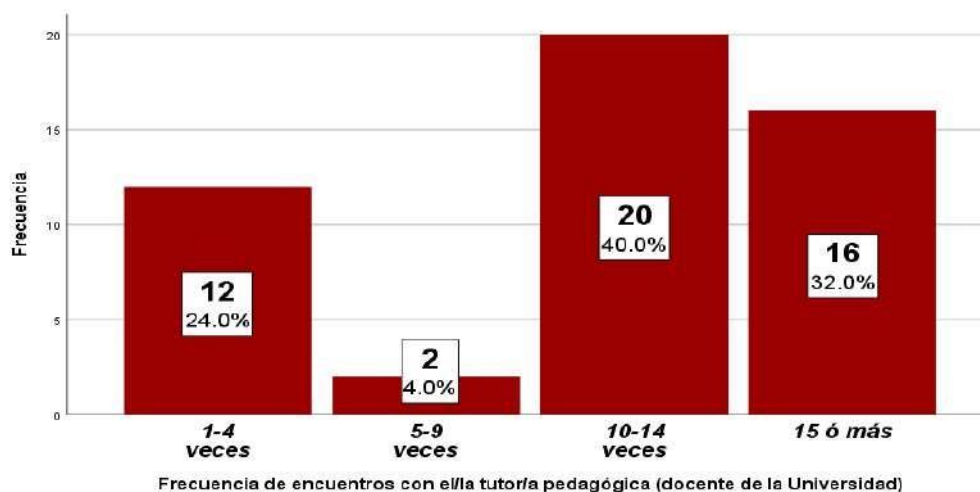
En cuanto a la frecuencia de encuentros con el tutor pedagógico, se observan, por un lado, un subgrupo de encuestados con bajo número de encuentros (24% con 1-4 veces) mientras que por el otro encontramos cerca de las  $\frac{3}{4}$  de los casos con elevado número de encuentros (72% con al menos 10 encuentros por semestre) esto a través de plataformas digitales (fig. 8).

Los tutores pedagógicos (docentes universitarios), son los encargados de visitar los centros, acompañar a los estudiantes, coordinar y supervisar el proceso,



establecer relación de colaboración con el educador guía, realizar tutorías, favorecer la reflexión, evaluar los productos y procesos realizados por los estudiantes, de acuerdo con los diferentes requerimientos y objetivos de la práctica, de ahí la importancia de la sistematicidad en que se debe dar los talleres y/o tutorías individuales con los estudiantes a pesar de que las mayoría de estas prácticas no se encuentren asociadas a centros educativos, en este caso el proceso se llevó a cabo de manera remota.

**Figura 8:** Diagrama de barras. Frecuencia de encuentros por semestre con el/la tutor/a pedagógico/a de la Universidad. N=50



Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

**Tabla N°28:** Análisis descriptivo. Distribución de las Características de las prácticas según semestre de Nivel de estudios.

VARIABLE / Categorías	Muestra total	NIVEL DE ESTUDIOS				
		2º sem (n=5)	4º sem (n=17)	6º sem (n=16)	8º sem (n=11)	10º sem (n=1)
<b>TIPO DE MODALIDAD DE PRÁCTICA</b>						
No asociada a un C.E.	44.0% (22)	40.0% (2)	70.6% (12)	37.5% (6)	18.2% (2)	-----

<i>Asociada a un C.E.</i>	26.0% (13)	-----	17.6% (3)	-----	81.8% (9)	100% (1)
<i>Simulaciones</i>	18.0% (9)	40.0% (2)	5.9% (1)	37.5% (6)	-----	-----
<i>Otro</i>	12.0% (6)	20.0% (1)	5.9% (1)	25.4% (4)	-----	-----
<b>FREC. ENCUENTROS CON EDUCADORA - GUIA</b>						
<i>Ninguna</i>	56.0% (28)	8.0% (4)	58.8% (10)	75.0% (12)	18.2% (2)	-----
<i>1-4 veces</i>	12.0% (6)	-----	11.8% (2)	18.8% (3)	9.1% (1)	-----
<i>5-9 veces</i>	16.0% (8)	-----	5.9% (1)	-----	54.5% (6)	100% (1)
<i>10-14 veces</i>	14.0% (7)	20.0% (1)	17.6% (3)	6.3% (1)	18.2% (2)	-----
<i>&gt;=15 veces</i>	2.0% (1)	-----	5.9% (1)	-----	-----	-----
<b>FREC. ENCUENTROS CON EDUCADORA – GUIA, solo casos con prácticas asociadas a C.E. (N=13)</b>						
<i>Ninguna</i>	-----	-----	-----	-----	-----	-----
<i>1-4 veces</i>	7.7% (1)	-----	-----	-----	11.1% (1)	-----
<i>5-9 veces</i>	61.5% (8)	-----	33.3% (1)	-----	66.7% (6)	100% (1)
<i>10-14 veces</i>	23.1% (3)	-----	33.3% (1)	-----	22.2% (2)	-----
<i>&gt;=15 veces</i>	7.7% (1)	-----	33.3% (1)	-----	-----	-----
<b>FREC. ENCUENTROS CON TUTOR/a UNIVERSITARIO</b>						
<i>1-4 veces</i>	24.0% (12)	20.0% (1)	23.5% (4)	25.0% (4)	18.2% (2)	100% (1)
<i>5-9 veces</i>	4.0% (2)	-----	5.9% (1)	6.3% (1)	-----	-----
<i>10-14 veces</i>	40.0% (20)	40.0% (2)	41.2% (7)	43.8% (7)	36.4% (4)	-----
<i>&gt;=15 veces</i>	32.0% (16)	40.0% (2)	29.4% (5)	25.0% (4)	45.5% (5)	-----

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

En relación con las características de las prácticas por nivel, se puede concluir, que solo un 26% de las prácticas estuvieron asociadas a un centro educativo (manera remota), siendo los últimos niveles de formación (8 semestre, 81% y 10 semestre 100%) quienes adoptaron mayoritariamente esta modalidad, en cambio los primeros semestres asociados al nivel de práctica inicial, adoptaron en su mayoría la modalidad de simulación.

En relación con las educadoras guías, un 56% de las estudiantes no tuvo ninguna relación con estas. De las que si establecieron una práctica con educadoras

asociadas, el 61,5% tuvieron un rango entre 5 y 6 encuentros, que permitió a los estudiantes abordar diversos aspectos y requerimientos propios del proceso.

Con respecto a las tutoras pedagógicas (docente universitario), el 100% de las estudiantes, tuvieron a lo menos 1 encuentro con estas, mientras que el 72%, tuvieron 10 o más encuentros. Estableciendo que este fue un aspecto en común del diseño del prácticum en sus diferentes niveles de formación de la carrera.

### **9.3 Descriptiva de los ítems del cuestionario**

A continuación, se realizó un análisis estadístico descriptivo global de los 26 ítems. Para ello, dado su carácter de medida tipo Likert, se presentó una tabla con los porcentajes de cada respuesta, con la media y la desviación estándar de la escala de puntuación, que mide el grado de acuerdo en forma inversamente proporcional (1-4) correspondiendo el 1= total acuerdo hasta 4= total desacuerdo

Este análisis se presenta en tres dimensiones (componente curricular; situación de aprendizaje; desarrollo personal y profesional) con sus correspondientes ítems, para esto se realizó un recuento de la frecuencia que se convirtieron en %, esto permitió establecer la centralidad (media y mediana) y de variabilidad (desviación estándar).

Se ha observado que, en general, la mayor parte de los participantes han dado sus respuestas en los valores 1-2 rango “de acuerdo”, por lo que los valores medios de los ítems son inferiores a los 2 puntos.

#### **9.3.1 Descriptiva: Componente curricular**

Esta dimensión da cuenta de 8 ítems con una distribución de puntuación de un 50% en el rango (1-3) ítems n°1, 2, 3 y 8, con un 50% los rangos (1-4)

correspondiente a ítems nº4, 5, 6 y 7, con un promedio de la (media / mediana) de los diferentes ítems cercano a los 2 puntos.

Los dos ítems con mayor nivel “de acuerdo” son: el nº5 (Sientes que tu Tutor de prácticas, acompañó tu proceso de práctica) y el nº7 (Sientes que tu tutor pedagógico retroalimentó tu trabajo pedagógico), ambos con una media de 1.46 puntos, con un 62% y un 58%, respectivamente de “total acuerdo”. A estos dos les siguen los ítems nº4 (Sientes que el proceso de práctica contó con un acompañamiento sistemático por parte de tus tutores (en línea) con una media 1.62 y nº6 (Sientes que tu tutor de prácticas favoreció el análisis reflexivo de tu práctica) con una media 1.64.

Por el contrario, el ítem que se encuentran con menos grado de acuerdo son el nº1 (Sientes que la metodología en línea utilizada en la práctica reemplazó las actividades en terreno), con una media cercana a los 3 puntos (2.90) y un 24% de “total desacuerdo”, el segundo ítems, con menos grado de acuerdo corresponde al nº8 (Sientes que las plataformas de clases en línea (Zoom, Teams, Meet, etc) favorecieron tu proceso de práctica) con una media de 2,62 y un 50% de “desacuerdo” y un 10% de total “desacuerdo”. El grado de variabilidad (desviación estándar) observado en las respuestas fluctúa entre 0.58 y 0.84.

**Tabla N°29:** Estadística descriptiva Componente curricular

<b>Componente curricular (ÍTEMS)</b>	<b>% de respuesta de cada opción</b>				<b>MEDIA</b>	<b>Desviac. estándar</b>
	<b>1(TA)</b>	<b>2 (A)</b>	<b>3 (D)</b>	<b>4(TD)</b>		
1.Sientes que la metodología (en línea) utilizada en la práctica reemplazo las actividades en terreno.	6%	22%	48%	24%	2.90	0.84
2.Sientes que tenías claro lo que debías realizar durante tú proceso de práctica	26%	50%	22%	2%	2.00	0.76
3.Sientes que las evaluaciones utilizadas en la práctica en línea fueron coherentes con el proceso de práctica vivido.	34%	50%	10%	6%	1.88	0.82
4.Sientes que el proceso de práctica conto con un acompañamiento sistemático por parte de tus tutores (en línea)	46%	46%	8%	---	1.62	0.64

5.Sientes que tu Tutor de prácticas (Docente de la universidad) acompañó tu proceso de práctica	62%	30%	8%	---	1.46	0.65
6.Sientes que tu tutor de prácticas favoreció el análisis reflexivo de tu práctica	48%	40%	12%	---	1.64	0.69
7.Sientes que tu tutor pedagógico retroalimentó tu trabajo pedagógico.	58%	38%	4%	---	1.46	0.58
8.Sientes que las plataformas de clases en línea (Zoom, Teams, Meet, etc.) favorecieron tu proceso de práctica	8%	32%	50%	10%	2.62	0.78

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

### 9.3.2 Descriptiva: Situación de aprendizaje

Esta dimensión da cuenta 7 ítems, cuya distribución de las respuestas se establecen entre 1 y 4 en la mayor parte de estos, con valores promedio (media / mediana) de estos ítems de alrededor de los 2 puntos (tabla 30).

El grado de acuerdo es algo menor en general a la dimensión anterior, siendo los dos ítems los que mayor grado de “acuerdo” se ha manifestado: el nº12 (Sientes que el proceso de práctica te permitieron la utilización de conocimientos aprendidos en diferentes asignaturas previas y paralelas al proceso de formación) con una media de 1.72 puntos y un 40% de “total acuerdo”; y el nº11 (Sientes que los talleres de práctica promovieron la reflexión crítica de tu práctica) con una media de casi 2 puntos (1.98) y un 34% de “total acuerdo”.

En el caso de los ítems con mayor porcentaje de desacuerdo se entran los empatados: el nº14 (Sientes que la práctica en línea favoreció el desarrollo de las competencias pedagógicas) y el nº15 (Sientes que la práctica en línea favoreció el desarrollo de las competencias disciplinares) con 2.32 puntos de media, aunque no tuvieron altos porcentajes de total desacuerdo (2% y 4%) sí que tienen bajos grados de total acuerdo (solo 12% y 14%). El grado de variabilidad (desviación estándar) observado en las respuestas fluctúa entre 0.67 y el 0.87 muy cercano a la primera dimensión.

**Tabla N°30:** Estadística descriptiva situación de aprendizaje

<b>Situación de aprendizaje</b>	<b>% de respuesta de cada opción</b>				<b>MEDIA</b>	<b>Desviac. estándar</b>
	<b>1 (TA)</b>	<b>2 (A)</b>	<b>3 (D)</b>	<b>4 (TD)</b>		
9.Sientes que las actividades realizadas durante la práctica favorecieron tu aprendizaje	16%	60%	20%	4%	2.12	0.72
10.Sientes que los talleres de práctica contribuyeron a tu aprendizaje.	24%	56%	14%	6%	2.02	0.80
11.Sientes que los talleres de practica promovieron la reflexión crítica de tu práctica.	34%	38%	24%	4%	1.98	0.87
12.Sientes que el proceso de práctica te permitió la utilización de conocimientos aprendidos en diferentes asignaturas de tu formación.	40%	48%	12%	---	1.72	0.67
13.Sientes que las acciones vividas en este proceso de práctica (en línea) te permitieron la resolución de problemas aplicando aprendizajes previos	22%	56%	20%	2%	2.02	0.71
14.Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias pedagógicas.	12%	46%	40%	2%	2.32	0.71
15.Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias disciplinares	12%	48%	36%	4%	2.32	0.74

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

### 9.3.3 Descriptiva: Desarrollo Profesional y Personal

Esta dimensión presenta 9 ítems cuya distribución de las respuestas se establecen entre 1 y 4 en la mayor parte de estos, con valores promedio (media / mediana) de estos ítems de alrededor de los 2 puntos (tabla 31)

El grado de acuerdo se incrementa estando casi todos los ítems con medias por debajo de los 2 puntos. El que mayor acuerdo ha recibido es el nº16 (Sientes que esta práctica te permitió reafirmar tu deseo de ser educar/a de párvulos) con una media de 1.68 puntos y un 48% de total acuerdo. Le sigue el ítem 21 (Sientes que el proceso de práctica favoreció el desarrollo de tus competencias digitales) con una media de 1.76 y un 42% de total acuerdo.

Por último, los ítems que manifestaron mayor grado de desacuerdo fueron el n°23 (Sientes que el proceso de práctica en línea incremento tu interés por aprender) con una media de 2.32 puntos y un 12% de casos en total desacuerdo y el n°24 (Sientes que el proceso de práctica te permitió adquirir competencias digitales) con una media de 2.12 y un 10% de casos en total desacuerdo. El grado de variabilidad (desviación estándar) observado en las respuestas fluctúa entre 0.65 y el 0.98 ligeramente superior a las dimensiones anteriores.

**Tabla N°31:** Estadístico descriptivo desarrollo profesional y personal

<b>Desarrollo profesional y personal</b>	<b>% de respuesta de cada opción</b>				<b>MEDIA</b>	<b>Desviac. estándar</b>
	<b>1 (TA)</b>	<b>2 (A)</b>	<b>3 (D)</b>	<b>4 (TD)</b>		
16. Sientes que esta práctica te permitió reafirmar tu deseo de ser educar/a de párvulos.	48%	40%	8%	4%	1.68	0.79
17. Sientes que esta práctica te permitió visibilizarte como futuro educador/a de párvulos.	44%	36%	18%	2%	1.78	0.82
18. Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Trabajar en equipo.	34%	50%	16%	---	1.82	0.69
19. Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Tomar decisiones.	44%	28%	20%	8%	1.92	0.99
20. Sientes que el proceso de práctica favoreció el desarrollo de tus competencias digitales.	28%	62%	8%	2%	1.84	0.65
21. Sientes que este proceso de práctica te permitido autogestionar tu propio aprendizaje.	42%	42%	14%	2%	1.76	0.77
22. Sientes que el proceso de práctica en línea motivo tu aprendizaje.	44%	38%	12%	6%	1.80	0.88
23. Sientes que la práctica en línea te ha motivado a participar activamente de tu aprendizaje.	24%	32%	32%	12%	2.32	0.98
24. Sientes que el proceso de practica te permitió adquirir competencias digitales.	32%	34%	24%	10%	2.12	0.98

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

Para generar estas variables, se ha recurrido al clásico procedimiento de la acumulación de puntos, es decir, es la suma de los valores numéricos de las respuestas emitidas. De esta forma, las dimensiones tienen una escala de puntuaciones brutas:

- Componente Curricular, entre 8 y 32 puntos
- Situación de aprendizaje, entre 7 y 28 puntos
- Desarrollo profesional y personal, entre 9 y 36 puntos.

Con la intención de poder comparar estas 3 puntuaciones entre sí, se procedió a estandarizarlas mediante la ecuación:

$$P. E. = \frac{(X_{bruta} - X_{mínima})}{X_{máxima} - X_{mínima}} * 100$$

Lo que genera valores estándar, similares a porcentajes, en escala de entre 0 y 100 puntos.

En las tablas, recoge la exploración y la descriptiva de estas variables. El análisis exploratorio revela que las variables de las dos primeras dimensiones se distribuyen normalmente, puesto que, tanto el P-valor ( $p > .05$ ; desvío no significativo) como los coeficientes de asimetría y curtosis se encuentran dentro de los márgenes tolerables.

En el caso de la variable “Desarrollo profesional y personal”, las puntuaciones tienen un ligero desvío ( $p < .05$ ), debido a una altura algo superior a la normal; pero se puede considerar que este alejamiento de la campana de Gauss es tolerable y se podría aceptar una suficiente tendencia hacia la normalidad estadística.

En cuanto a los descriptivos, se comprobó una elevada variabilidad desde los 0 puntos (en las tres variables) que representa un total y absoluto grado de acuerdo, hasta puntuaciones elevadas (78, 90 y 96), que implican un alto grado de desacuerdo. Dentro de esta variabilidad, las desviaciones estándar son similares entre sí.



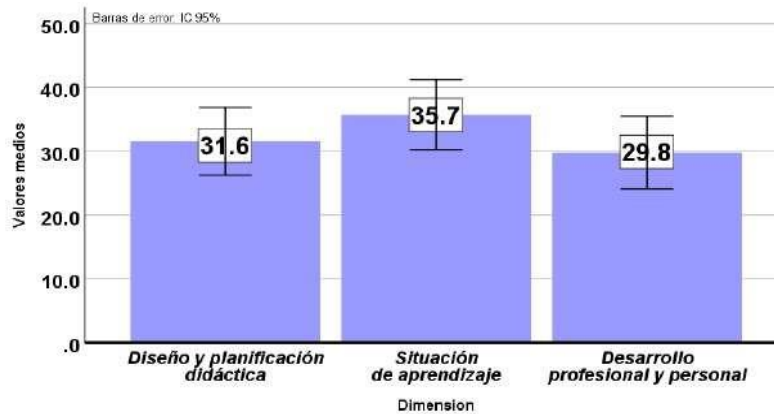
**Tabla N°32:** Análisis exploratorio y descriptivo. Variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia.

Variable	Exploración: Forma			Centralidad		Rango (Mín. / Máx.)	Variabilidad	
	Asimetría	Curtosis	Test SW: P-valor	Medi a	Media na		Desviación estándar	Rango intercuartil
<b>Componente Curricular</b>	0.28	-0.59	.161 <sup>NS</sup>	31.6	3.3	0.0 /78.3	18.7	29.2
<b>Situación de aprendizaje</b>	0.28	-0.29	.488 <sup>NS</sup>	35.7	3.3	0.0 /90.5	19.3	28.6
<b>Desarrollo profesional y personal</b>	0.83	1.12	.030 <sup>*</sup>	29.8	9.6	0.0 /96.3	20.0	26.8

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

Por su parte, las medias, aunque tienen alguna semejanza (31.6, 35.7 y 29.8; fig. 9) dejan ver una cierta diferencia, cuya significación se contrastó mediante el test Anova de medidas repetidas, encontrando que existe una significación estadística con  $p < .01$  ( $F=5.20$ ;  $P\text{-valor}=.007$ ), junto a un tamaño del efecto moderado ( $R^2=.096$ ). Éstas son evidencias estadísticas sólidas, de que la muestra no tiene el mismo grado de acuerdo en las tres dimensiones (tabla 32).

**Figura 9:** Valores medios de las Puntuaciones estandarizadas de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia. N=50



Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

Al comparar entre pares, se pudo comprobar que la significación anterior se debe a que es la dimensión “Situación de aprendizaje” es la que menor grado de acuerdo nos presenta con respecto a las otras dos, puesto que:

- Es significativamente menor,  $p < .01$ , la media del Desarrollo profesional y personal (29.8) que la media de la Situación de aprendizaje (35.7) con  $p < .01$  ( $F=10.06$ ;  $P\text{-valor}=.003$ )
- Es significativamente menor,  $p < .05$ , la media del Componente Curricular (31.6) que la media de la Situación de aprendizaje (35.7) con  $p < .05$  ( $F=5.16$ ;  $P\text{-valor}=.028$ )
- Mientras que no hay diferencias significativas ( $p > .05$ ) entre los valores medios de Desarrollo profesional y personal y el Componente Curricular (29.8 vs 31.6; Valor  $F=0.84$ ;  $P\text{-valor}=.363$ )

En consecuencia, se concluye que el grado de acuerdo con estas dimensiones, se distribuye:

*(Desarrollo profesional y personal = Componente Curricular) > Situación de aprendizaje.*

## **9.4 Comparación de valores medios y estimación de efectos del cuestionario**

En esta sección del análisis estadístico, se realizaron comparaciones entre los valores medios de las 3 variables de dimensión, en diferentes categorías de posibles factores diferenciales, tales como Nivel, Edad, Tiempo de práctica, entre otros.

Se utilizaron puntuaciones estandarizadas para una mayor facilidad en la interpretación. Se aplicaron métodos paramétricos, como la Anova de 1 factor de efecto fijo, con test post-hoc de Tukey, obteniendo buenos ajustes de las variables a la normalidad estadística. Además, se estimó el tamaño del efecto (en escala R<sup>2</sup>) para expresar la magnitud de la diferencia y el grado de correlación entre variable y factor.

Es importante recordar que el tamaño de la muestra no es muy grande, lo que dificulta probar significaciones estadísticas en diferencias que puedan parecer evidentes a simple vista. En este caso, la información proporcionada por el R<sup>2</sup> resulta muy útil. Por tanto, en caso de que no se encuentren significaciones estadísticas por un margen no muy amplio ( $p < .200$ ), pero con efectos al menos moderados ( $R^2 > .040$ ), se puede inferir una relación entre el factor y la variable que podría indicar posibles diferencias entre las categorías del factor.

### **9.4.1 Factor: Nivel de formación**

En esta sección se realiza una comparación entre los valores medios y el nivel de formación de los estudiantes. Originalmente, el nivel de formación se dividía en 5 categorías, pero para este análisis se han reagrupado según los planes de estudio de la siguiente manera:

- Los estudiantes en el 2º semestre se consideran en la categoría de Práctica inicial (n=5).

- Los estudiantes en el 4º y 6º semestre se clasifican como Práctica intermedia (n=33).
- Los estudiantes en el 8º y 10º semestre se ubican en la categoría de Práctica mención y profesional (n=12).

Los resultados de los tests de contraste se resumen en la tabla 33 y de ellos se deduce que:

- a) No existen diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) Componente Curricular. Sin embargo, el tamaño del efecto (moderado: .066) sugiere la posibilidad de que lo reducido del N pueda haber tenido peso en esta falta de significación. Los test post-hoc de Anova sugieren que es posible que el grado de acuerdo en esta dimensión sea mayor el nivel intermedio (28.3) que en el nivel de Mención-Profesional (39.3 puntos). En consecuencia, se concluye que los estudiantes que se encuentran en su segundo y tercer año de formación, dan cuenta de un mayor grado de satisfacción con aspectos como la organización del proceso de práctica, actividades en terreno, evaluación del proceso y acompañamiento de tutores pedagógicos.
- b) En la variable de la dimensión Situación de aprendizaje, aparece una alta significación ( $p < .01$ ) junto a un tamaño del efecto grande (.212) que permite afirmar que esta dimensión varía en función del Nivel de estudios. Los test de Tukey indican que es el nivel más alto; Mención-Profesional, tiene un menor grado de acuerdo (52.4) en esta dimensión, tanto con respecto al inicial (21.9;  $p < .01$ ) como con respecto al nivel intermedio (32.5;  $p < .05$ ). Estos dos niveles, inicial e intermedio, no se diferencian entre sí ( $p > .05$ ). En consecuencia, se concluye que los estudiantes que se encuentran en sus últimos grados de formación, son los que manifiestan un menor grado de satisfacción en aspectos tales como actividades en terreno y talleres, instrumentos de reflexión, transdisciplinariedad, trascendencia pedagógicas y desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares que permiten completar sus aprendizajes y formación.

c) Y en la dimensión Desarrollo profesional y personal, aunque no se alcanza la significación estadística ( $p > .05$ ) el tamaño del efecto (moderado: .084) es un indicio de una posible relación, que según los test post-hoc se podría deber a que el grado de acuerdo es bastante mayor en el grupo inicial (12.6 puntos vs 32.0 y 30.9). En consecuencia, se concluye que las estudiantes que pertenecen al primer año de formación son los que manifiestan un mayor grado de satisfacción, en aspectos relacionados con la adquisición de contenidos propios de la asignatura, competencias personales, la formación de una identidad profesional, la motivación y el meta-aprendizaje.

**Tabla N°33:** Análisis inferencial: Diferencia de medias en las Puntuaciones estandarizadas de las variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función del NIVEL.

Variable	Puntuación MEDIA ( $\pm$ D.E.)			ANOVA 1 f.e.f.		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
	P. Inicial (n=5)	P. Intermedia (n=33)	Mención y Profesional (n=12)	Valor F	P-Valor	
<b>Componente curricular</b>	35.0 ( $\pm$ 25.3)	28.3 ( $\pm$ 19.6)	39.3 ( $\pm$ 10.3)	1.65 <sup>NS</sup>	.203	.066
<b>Situación de aprendizaje</b>	21.9 ( $\pm$ 19.8)	32.5 ( $\pm$ 18.0)	50.4 ( $\pm$ 15.0)	6.33**	<b>.004</b>	.212
<b>Desarrollo profesional y personal</b>	12.6 ( $\pm$ 11.3)	32.0 ( $\pm$ 21.7)	30.9 ( $\pm$ 14.8)	2.15 <sup>NS</sup>	.127	.084
<b>Comparaciones por pares (P-valor Test de Tukey)</b>						
<b>Componente curricular</b>	1 vs 2 - .729	1 vs 3 - .903	2 vs 3 - .193			
<b>Situación de aprendizaje</b>	1 vs 2 - .427	1 vs 3 - <b>.009</b>	2 vs 3 - <b>.011</b>			
<b>Desarrollo profesional y personal</b>	1 vs 2 - .108	1 vs 3 - .197	2 vs 3 - .984			

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

#### 9.4.2 Factor: Edad

En esta sección se realiza una comparación entre los valores medios y factor edad de los estudiantes. A la vista de los resultados de la descriptiva (ver fig. 3) se ha recodificado, tratando de equilibrar los grupos, de la siguiente manera:

- Entre 18 y 21 años (n=20)
- Entre 22 y 23 años (n=17)
- Y a partir de los 24 años (n=30)

Los resultados de los test realizados se resumen en la tabla 32. No se observan ni diferencias significativas ( $p > .05$ ) ni de cerca ( $p > .20$ ), ni tampoco tamaños del efecto a tener en cuenta ( $< .03$ ). Por lo que no hay ninguna evidencia estadística de relación entre la edad y las variables de las dimensiones del cuestionario. En consecuencia, se concluye que no existen diferencias en función de la edad del encuestado (tabla 34).

**Tabla N°34:** Análisis inferencial: Diferencia de medias en las Puntuaciones estandarizadas de las variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de la EDAD

Variable	Puntuación MEDIA ( $\pm$ D.E.)			ANOVA 1 f.e.f.		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
	18-21 años (n=20)	22-23 años (n=17)	$\geq$ 24 años (n=30)	Valor F	P-Valor	
<b>Componente Curricular</b>	33.3 ( $\pm$ 22.2)	28.9 ( $\pm$ 16.3)	32.3 ( $\pm$ 16.5)	0.26 <sup>NS</sup>	.769	.011
<b>Situación de aprendizaje</b>	32.1 ( $\pm$ 22.4)	39.8 ( $\pm$ 17.0)	35.9 ( $\pm$ 17.5)	0.71 <sup>NS</sup>	.498	.029
<b>Desarrollo profesional y personal</b>	30.9 ( $\pm$ 25.3)	26.6 ( $\pm$ 16.8)	32.2 ( $\pm$ 15.0)	0.34 <sup>NS</sup>	.717	.014
<b>Comparaciones por pares (P-valor Test de Tukey)</b>						
<b>Componente Curricular</b>	1 vs 2 - .762	1 vs 3 - .989	2 vs 3 - .875			

<b>Situación de aprendizaje</b>	1 vs 2 - .466	1 vs 3 - .851	2 vs 3 - .852	
<b>Desarrollo profesional y personal</b>	1 vs 2 - .794	1 vs 3 - .983	2 vs 3 - .735	
N.S. = NO significativo				

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatistCS 25

#### 9.4.3 Factor: Tiempo de duración de la práctica

En esta sección se realiza una comparación entre los valores medios y factor tiempo de duración de la práctica. En la descriptiva de este factor se vio que había 1 solo caso con una práctica que dure menos de 5 semanas. Este sujeto se ha unido al grupo adyacente con duración 6-9 semanas y se han mantenido el resto de los grupos tal como estaban definidos.

La tabla 35 presenta los resultados de los test inferenciales y en ellos se puede observar que no existen significaciones estadísticas ( $p > .05$ ), ni tampoco efectos elevados.

Solamente en la dimensión Situación de Aprendizaje podemos decir que la significación no ha quedado lejos ( $p < .20$ ), lo que junto a un tamaño del efecto moderado ( $R^2 = .087$ ) podemos tomarlo como un indicio de una cierta relación con el factor analizado. Los valores medios sugieren la posibilidad de que el grado de acuerdo sea inferior en los casos cuya práctica dura menos ( $\leq 9$  semanas), algo que se puede apoyar también en el P-valor de los test de Tukey ( $p < .20$ ) sobre todo cuando se le compara con aquellos casos cuya práctica dura más tiempo.

En consecuencia, podemos concluir que, aunque no existen suficientes evidencias estadísticas que nos hagan pensar que, del tiempo destinado a la práctica por parte de las estudiantes, dependa el grado de satisfacción en aspectos relacionados con favorecer y complementar sus aprendizajes, se da cuenta de una

tendencia que podría suponer que, a menor tiempo, se manifiesta un menor grado de satisfacción.

También se puede decir que el tamaño del efecto en la dimensión Desarrollo Profesional y Personal (moderado: .062), relacionado con adquisición de contenidos propios de la asignatura, competencias personales, la formación de una identidad profesional, la motivación y el meta-aprendizaje, podría estar señalando alguna relación que a la vista de las medias y de los test post-hoc, apunta en el mismo sentido que en la anterior: un menor grado de acuerdo en los casos cuya práctica dura menos tiempo ( $\leq 9$  semanas) ver tabla 35.

**Tabla N°35:** Análisis inferencial: Diferencia de medias en las Puntuaciones estandarizadas de las variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función del tiempo de duración de la práctica.

Variable	Puntuación MEDIA ( $\pm$ D.E.)			ANOVA 1 f.e.f.		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
	$\leq 9$ sem. (n=8)	10-14 sem. (n=19)	$\geq 15$ sem (n=23)	Valor F	P-Valor	
<b>Componente curricular</b>	39.6 ( $\pm$ 17.8)	28.1 ( $\pm$ 13.2)	31.7 ( $\pm$ 22.3)	1.07 NS	.350	.044
<b>Situación de aprendizaje</b>	47.0 ( $\pm$ 27.7)	38.8 ( $\pm$ 18.3)	30.8 ( $\pm$ 15.6)	2.24 NS	.118	.087
<b>Desarrollo profesional y personal</b>	40.7 ( $\pm$ 30.0)	26.3 ( $\pm$ 15.0)	28.8 ( $\pm$ 19.2)	1.54 NS	.225	.062
<b>Comparaciones por pares (P-valor Test de Tukey)</b>						
<b>Componente curricular</b>	1 vs 2 - .317	1 vs 3 - .562	2 vs 3 - .805			
<b>Situación de aprendizaje</b>	1 vs 2 - .413	1 vs 3 - .103	2 vs 3 - .565			
<b>Desarrollo profesional y personal</b>	1 vs 2 - .206	1 vs 3 - .317	2 vs 3 - .912			

N.S. = NO significativo

Tabla: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25



#### 9.4.4 Factor: Modalidad de la práctica

En esta sección se realiza una comparación entre los valores medios y factor modalidad de práctica. Siguiendo la misma estrategia, la tabla 36 resume el contraste comparativo entre las diferentes modalidades de práctica. Los resultados obtenidos son:

- a) En la variable de la dimensión Componente curricular, aunque no se alcanza la significación estadística ( $p > .05$ ) no se está muy lejos ( $p < .20$ ), lo que junto a un tamaño del efecto que ya es elevado (.125) puede ser tomado como un claro indico de relación entre el factor y la variable. Los valores medios, se inclinan hacia un mayor grado de acuerdo en los casos de grupo con modalidad de simulaciones, frente a un menor acuerdo en los participantes con prácticas asociadas y no asociadas a centros educativos. En consecuencia, podemos concluir que, aunque no existen suficientes evidencias estadísticas, hay indicios que nos permiten establecer una relación entre el mayor grado de satisfacción sobre aspectos relacionados con el prácticum, como son la organización del proceso, evaluación y el acompañamiento por parte la tutoras, con las estudiantes que experimentaron una modalidad de simulación durante su práctica.
- b) Con respecto a la dimensión Situación de aprendizaje, se ha encontrado significación estadística ( $p < .05$ ) con un tamaño del efecto ya grande (.178). A los test post-hoc de Tukey, les cuesta encontrar las significación entre los grupos, pero podemos decir que detecta casi significaciones ( $p < .10$ ) los pares 2 vs 3 y 2 vs 4, que al igual que en la dimensión anterior, las medias nos está indicando que el grado de acuerdo es menor en los participantes del grupo con prácticas asociadas a centros educativos (47.3) en comparación con las simulaciones (27.0) y con los casos del grupo “otros” (23.8) en aspectos relacionados con las actividades y experiencias, que permitan favorecer o complementar su aprendizaje y formación profesional.

- c) Por último, en la variable del Desarrollo personal y profesional, ni hay significación ( $p > .05$ ) ni tendencia ( $p > .02$ ) ni efecto suficiente como para poder admitir que la modalidad de la práctica, sea un factor diferencial para esta dimensión.

**Tabla N°36:** Análisis inferencial: Diferencia de medias en las Puntuaciones estandarizadas de las variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de la modalidad de la práctica.

Variable	Puntuación MEDIA ( $\pm$ D.E.)				ANOVA 1 f.e.f.		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
	No asociada a C.E. (n=22)	Asociada a C.E. (n=13)	Simulaciones (n=9)	Otros (n=6)	Valor F	P-Valor	
<b>Componente Curricular</b>	33.9 ( $\pm$ 20.4)	37.5( $\pm$ 14.7)	18.5 ( $\pm$ 16.9)	29.9( $\pm$ 16.3)	2.18 <sup>NS</sup>	103	125
<b>Situación de aprendizaje</b>	35.7 ( $\pm$ 18.9)	47.3( $\pm$ 17.9)	27.0 ( $\pm$ 18.9)	23.8( $\pm$ 13.5)	3.32 <sup>NS</sup>	028	178
<b>Desarrollo profesional y personal</b>	31.1 ( $\pm$ 25.1)	33.6( $\pm$ 15.3)	22.2 ( $\pm$ 13.6)	27.8( $\pm$ 16.4)	0.62 <sup>NS</sup>	602	039
<b>Comparaciones por pares (P-valor Test de Tukey)</b>							
<b>Componente curricular</b>	1 vs 2 - .940	1 vs 3 - .151	1 vs 4 - .962	2 vs 3 -.086	2 vs 4 -.826	3 vs 4 - .634	
<b>Situación de aprendizaje</b>	1 vs 2 - .276	1 vs 3 - .618	1 vs 4 - .489	2 vs 3 -.061	2 vs 4 -.055	3 vs 4 - .987	
<b>Desarrollo profesional y personal</b>	1 vs 2 - .985	1 vs 3 - .684	1 vs 4 - .984	2 vs 3 -.570	2 vs 4 -.936	3 vs 4 - .954	
N.S. = NO significativo * = Significativo							

Tabla: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

#### 9.4.5 Factor: Frecuencia de contacto con la Educadora

En esta sección se realiza una comparación entre los valores medios y factor frecuencia de contacto con la educadora. Esta variable, para su estudio, como un posible factor diferencial, ha sido recodificada de la siguiente manera:

- Sin contacto = ninguno (n=28)
- De 1 a 9 veces = 1-4 veces + 5.9 veces (n=14)
- 10 o más veces = 10-14 veces + 15 o más veces (n=8)

Los resultados del test realizado aparecen en la tabla 37 y aunque no se han encontrado significaciones estadísticas ( $p > .05$ ), sí que se observan valores de tamaño del efecto que pueden ser tomados como indicios de posibles relaciones.

En concreto:

- a) En la dimensión Componente curricular que corresponde a la organización, evaluación, acompañamiento y supervisión del proceso de práctica, se puede observar un efecto moderado (.053), los datos parecen señalar en el sentido de un mayor grado de acuerdo en los encuestados con 10 o más encuentros, entendiendo que solo un 16% de los estudiantes fueron encuestados.
- b) En la Situación de aprendizaje relacionada con las actividades que favorecen o complementan el aprendizaje, al igual que en la dimensión anterior, pero con un efecto moderado algo más alto (.085), los valores medios indican en el sentido de un menor grado de acuerdo en el grupo con un número de contactos intermedio (1-9 veces).
- c) Y en la variable del Desarrollo profesional y personal, con efecto moderado (.050) las medias parecen indicar un mayor grado de acuerdo en los casos con más número de contactos.

**Tabla N°37:** Análisis inferencial: Diferencia de medias en las Puntuaciones estandarizadas de las variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de la FRECUENCIA de encuentros con la EDUCADORA.

Variable	Puntuación MEDIA ( $\pm$ D.E.)			ANOVA 1 f.e.f.		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
	Ninguno (n=28)	1-9 veces (n=14)	$\geq$ 10 veces (n=8)	Valor F	P Valor	
<b>Componente Curricular</b>	33.2 ( $\pm$ 19.7)	33.9( $\pm$ 11.2)	21.9( $\pm$ 24.)	1.31 NS	279	.053
<b>Situación de aprendizaje</b>	32.8 ( $\pm$ 18.2)	44.6( $\pm$ 13.8)	30.4( $\pm$ 27.)	2.18 NS	124	.085
<b>Desarrollo profesional y personal</b>	29.5 ( $\pm$ 22.0)	35.2( $\pm$ 13.1)	21.3( $\pm$ 21.)	1.24 NS	298	.050
<b>Comparaciones por pares (P-valor Test de Tukey)</b>						
<b>Componente Curricular</b>	1 vs 2 - .992	1 vs 3 - .219	2 vs 3 .316			
<b>Situación de aprendizaje</b>	1 vs 2 - .151	1 vs 3 - .943	2 vs 3 .217			
<b>Desarrollo profesional y personal</b>	1 vs 2 - .661	1 vs 3 - .564	2 vs 3 .268			

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25.

En conclusión, en la tabla anterior aparecen algunas diferencias significativas, que podría sugerir una leve tendencia a tener un mayor grado de satisfacción en las diferentes dimensiones, en mayor medida en la dimensión situación de aprendizaje sobre los estudiantes que tuvieron mayor cantidad de encuentros con las educadoras guías.

#### 9.4.6 Factor: Frecuencia de contacto con el tutor/a

En esta sección se realiza una comparación entre los valores medios y factor frecuencia de contacto con el tutor. Al igual que los aspectos antes analizados para el análisis de este factor los pocos casos (n=2) que aparecieron al hacer el análisis

descriptivo, se han unido con el grupo de 1-9 veces (ver fig. 7). Con el factor así recodificado, los resultados (tabla 38) nos indican que no se llega a la significación estadística en ninguna de las variables ( $p > .05$ ).

A pesar de ello, en la dimensión Desarrollo profesional y personal ( $p < .20$ ) el efecto moderado (.086) es un indicador de una posible relación, que a la vista de los datos puede deberse a que haya un menor grado de acuerdo en el grupo que tuvo menos contactos con su tutor/a, en comparación con los otros dos grupos (38.9 puntos vs 27.6 y 24.5). Esta misma tendencia se aprecia en las otras dos variables, pero los efectos son solo leves ( $< .04$ ).

En consecuencia, se concluye que, aunque no existen suficientes evidencias estadísticas, hay indicios que nos permiten establecer una relación entre el mayor grado de satisfacción sobre aspectos relacionados con el desarrollo profesional y personal, relacionado con el desarrollo de competencias personales, motivación e identidad docente, con las estudiantes experimentaron un mayor número de encuentros con las tutoras guías en los diferentes niveles de formación.

**Tabla N°38:** Análisis inferencial: Diferencia de medias en las Puntuaciones estandarizadas de las variables de las dimensiones del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de la frecuencia de encuentros con el/la tutor/a de la Universidad.

Variable	Puntuación MEDIA ( $\pm D.E.$ )			ANOVA 1 f.e.f.		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
	1-9 veces (n=14)	10-14 veces (n=20)	$\geq 15$ veces (n=16)	Valor F	P- Valor	
<b>Componente curricular</b>	35.4 ( $\pm 21.5$ )	28.5 ( $\pm 14.5$ )	32.0 ( $\pm 21.1$ )	0.56 <sup>NS</sup>	578	.023
<b>Situación de aprendizaje</b>	41.8 ( $\pm 19.3$ )	33.1 ( $\pm 18.5$ )	33.6 ( $\pm 20.4$ )	0.98 <sup>NS</sup>	384	.037
<b>Desarrollo profesional y personal</b>	38.9 ( $\pm 25.4$ )	27.6 ( $\pm 18.8$ )	24.5 ( $\pm 13.9$ )	2.22 <sup>NS</sup>	120	.086
<b>Comparaciones por pares (P-valor Test de Tukey)</b>						

<b>Componente curricular</b>	1 vs 2 – .551	1 vs 3 - .876	2 vs 3 - .846		
<b>Situación de aprendizaje</b>	1 vs 2 - .404	1 vs 3 - .483	2 vs 3 - .996		
<b>Desarrollo profesional y personal</b>	1 vs 2 - .232	1 vs 3 - .122	2 vs 3 - .888		
N.S. = NO significativo					

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

## 9.5 Comparación de valores medios y estimación de efectos con los ítems

Para finalizar el presente estudio estadístico, se procedió a dicotomizar a todos los ítems uniendo: (a) las repuestas 1 y 2, en la categoría “acuerdo”, (b) a las repuestas 3 y 4 en la categoría “desacuerdo”. La intención, es comparar el porcentaje de acuerdo con cada ítem, entre los niveles definidos en los factores explicativos que ya hemos analizado, a nivel global, en el apartado anterior. Para ello, se ha empleado el clásico Test Chi-cuadrado, que se ha acompañado de la estimación del tamaño del efecto, a partir del valor del coeficiente de correlación V de Cramer (similar a Pearson).

### 9.5.1 Factor: Nivel de estudios

En esta sección, se realiza una comparación entre los valores medios de los ítems y factor nivel de estudio. En la tabla 39 se presentan los resultados de los contrastes para los 24 ítems en función del nivel de estudios. Se han encontrado varias significaciones (al menos  $p < .05$ ) e incluso alguna casi significación ( $p < .10$ ), que están acompañadas de valores de tamaño del efecto, en general grandes

(>.125). Además, se observan otros tamaños del efecto moderados (entre .04 y .08), aunque no se haya alcanzado la significación estadística, muy probablemente por los “n” de los grupos en comparación.

Se han encontrado diferencias significativas en el porcentaje de acuerdo en:

- a) Ítem 4 *Sientes que el proceso de práctica contó con un acompañamiento sistemático por parte de tus tutores (en línea)* ( $p < .05$ ; efecto grande: .163), con menor acuerdo en los sujetos del grupo de nivel inicial.
- b) Ítem 6 *Sientes que tu tutor de prácticas favoreció el análisis reflexivo de tu práctica* ( $p < .05$ ; efecto grande: .160), con menor acuerdo en los casos del grupo con mayor nivel.
- c) Ítem 13 *Sientes que las acciones vividas en este proceso te práctica (en línea), te permitieron la resolución de problemas propios de la asignatura* ( $p < .01$  y efecto grande: .193), con mayor acuerdo en los casos del nivel intermedio.
- d) Ítem 14 *Sientes que la práctica (en línea), favoreció el desarrollo de las competencias pedagógicas exigidas en esta asignatura* ( $p < .05$ ; efecto grande: .144), con menor acuerdo en los participantes del grupo con mayor nivel.
- e) Ítem 15 *Sientes que la práctica (en línea), favoreció el desarrollo de las competencias disciplinares exigidas en la asignatura* ( $p < .01$  y efecto muy grande: .249), con acuerdo mucho menor en los casos del grupo con el nivel más alto
- f) Ítem 19 *Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de trabajar en equipo* ( $p < .05$ ; efecto grande: .139), con menor acuerdo en los encuestados con nivel intermedio.
- g) Ítem 24 *Sientes que la práctica en línea te ha motivado a participar activamente de tu aprendizaje* ( $p < .05$ ; efecto grande: .179), con menor acuerdo en los casos del grupo con el nivel más elevado.

En consecuencia, se concluye que existe un menor grado acuerdo en los niveles de práctica mayores correspondientes al 8° y 10° semestre, en aspectos

relacionados con el acompañamiento por parte de los tutores en los procesos reflexivos de la práctica, el desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares por parte de las estudiantes y la motivación para participar activamente de su aprendizaje que dan indicio (sin significancia estadística), en relación con el efecto general grande. Lo mismo ocurre en los niveles medios de formación, en aspectos relacionados con si el proceso de prácticas favoreció el trabajo en equipo, por último, en el nivel inicial sobre el acompañamiento sistemático del proceso por parte de las tutoras pedagógicas.

Se ha encontrado una casi significación ( $p < .10$ ) con efectos moderados-altos, en:

- a) Ítem 10 *Sientes que los talleres de práctica favorecieron los aprendizajes que debías adquirir durante este proceso.* ( $R^2 = .105$ ), con menor acuerdo en los sujetos de nivel más alto.
- b) Ítem 23 *Sientes que el proceso de práctica en línea incrementó tu interés por aprender* ( $R^2 = .094$ ), con mayor acuerdo en los encuestado del grupo de nivel inicial.

Y aunque no se prueba la significación, el tamaño del efecto es indicio de posibles relaciones que indicarían diferencias en el porcentaje de acuerdos en bastantes ítems, en la dimensión componente curricular; n°1 (.072), n°2 (.084), n°3 (.081), n°7 (.078) en aspectos como la metodología utilizada, los objetivos de la práctica, evaluación y retroalimentación del proceso. En la dimensión de situación de aprendizaje; n°11 (.076), n°12 (.057) relacionados con Interdisciplinariedad y la transferencia de aprendizajes y en la dimensión desarrollo personal y profesional n°16 (.057), n°22 (.055) con la motivación y la autogestión del aprendizaje.

**Tabla N°39:** *Análisis inferencial: Diferencia en el porcentaje de acuerdo con cada uno de los ítems del cuestionario de práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función del nivel.*

Ítems según dimensión	Muestra Total (N=50)	Nivel			Test ChiCuadrado		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
		P. Inicial (n=5)	P. Interm. (n=33)	Menció n y Prof. (n=12)	Valor	P-Valor	
<b>Componente curricular</b>							



1.Sientes que la metodología (en línea) utilizada en la práctica remplazo las actividades en terreno.	28 %	20.0 %	36.4 %	8.3 %		3.61 <sup>NS</sup>	.165	.072
2.Sientes que tenías claro lo que debías realizar durante tú proceso de práctica	76 %	60.0 %	84.8 %	58.3 %		4.17 <sup>NS</sup>	.124	.084
3.Sientes que las evaluaciones utilizadas en la práctica en línea fueron coherentes con el proceso de práctica vivido.	84 %	60.0 %	90.9 %	75.0 %		4.04 <sup>NS</sup>	.133	.081
4.Sientes que el proceso de práctica conto con un acompañamiento sistemático por parte de tus tutores (en línea)	92 %	60.0 %	93.9 %	100 %		8.17 *	<b>.017</b>	.163
5.Sientes que tu Tutor de prácticas (Docente de la universidad) acompañó tu proceso de práctica	92 %	80.0 %	93.9 %	91.7 %		1.15 <sup>NS</sup>	.563	.023
6.Sientes que tu tutor de prácticas favoreció el análisis reflexivo de tu práctica	88 %	80.0 %	97.0 %	66.7 %		7.99 *	<b>.018</b>	.160
7.Sientes que tu tutor pedagógico retroalimentó tu trabajo pedagógico.	96 %	80.0 %	97.0 %	100 %		3.91 <sup>NS</sup>	.141	.078
8.Sientes que las plataformas de clases en línea (Zoom, Teams, Meet, etc.) favorecieron tu proceso de práctica	40 %	20.0 %	45.5 %	33.3 %		1.56 <sup>NS</sup>	.481	.029
<b>Situación de aprendizaje</b>								
9.Sientes que las actividades realizadas durante la práctica favorecieron tu aprendizaje	76 %	100 %	75.8 %	66.7 %		2.15 <sup>NS</sup>	.341	.043

10.Sientes que los talleres de práctica contribuyeron a tu aprendizaje.	80 %	100 %	84.8 %	58.3 %		5.26 †	<b>.072</b>	.105
11.Sientes que los talleres de practica promovieron la reflexión crítica de tu práctica.	72 %	80.0 %	78.8 %	50.0 %		3.79 NS	.150	.076
12.Sientes que el proceso de práctica te permitió la utilización de conocimientos aprendidos en diferentes asignaturas de tu formación.	88 %	100 %	90.9 %	75.0 %		2.87 NS	.239	.057
13.Sientes que las acciones vividas en este proceso de práctica (en línea) te permitieron la resolución de problemas aplicando aprendizajes previos	78 %	60.0 %	90.9 %	50.0 %		9.63**	<b>.008</b>	.193
14.Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias pedagógicas.	58 %	60.0 %	69.7 %	25.0 %		7.23 *	<b>.027</b>	.144
15.Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias disciplinares	60 %	80.0 %	72.7 %	16.7 %		12.45**	<b>.002</b>	.249
<b>Desarrollo profesional y personal</b>								
16.Sientes que esta práctica te permitió reafirmar tu deseo de ser educar/a de párvulos.	88 %	100 %	90.9 %	75.0 %		2.87 NS	.239	.057
17.Sientes que esta práctica te permitió visibilizarte como futuro educador/a de párvulos.	80 %	100 %	78.8 %	75.0 %		1.47 NS	.480	.029
18.Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Trabajar en equipo.	84 %	80.0 %	84.8 %	83.3 %		0.08 NS	.960	.002

19.Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Tomar decisiones.	72 %	80.0 %	60.6 %	100 %		6.95 *	<b>.031</b>	.139
20.Sientes que el proceso de práctica favoreció el desarrollo de tus competencias digitales.	90 %	100 %	87.9 %	91.7 %		0.76 <sup>NS</sup>	.685	.015
21.Sientes que este proceso de práctica te permitió autogestionar tu propio aprendizaje.	84 %	100 %	78.8 %	91.7 %		2.14 <sup>NS</sup>	.342	.043
22.Sientes que el proceso de práctica en línea motivo tu aprendizaje.	82 %	100 %	75.8 %	91.7 %		2.73 <sup>NS</sup>	.256	.055
23.Sientes que la práctica en línea te ha motivado a participar activamente de tu aprendizaje.	56 %	100 %	48.5 %	58.3 %		4.71 †	<b>.095</b>	.094
24.Sientes que el proceso de practica te permitió adquirir competencias digitales.	66 %	100 %	72.7 %	33.3 %		8.95 *	<b>.011</b>	.179

N.S. = NO significativo    † = Casi significativo    \* = Significativo    \*\* = Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

### 9.5.2 Factor: Edad

En esta sección se realiza una comparación entre los valores medios de los ítems y factor edad de los estudiantes. En el análisis de la edad como factor explicativo de diferencias en el acuerdo, se observan (tabla 40) muchas menos significaciones y relaciones que en el estudio del factor anterior. Concretamente, la significación solo se ha encontrado en el ítem 4 relacionado con el acompañamiento sistemático por parte de las tutoras pedagógicas durante el proceso de prácticas ( $p < .05$ ; con efecto grande: .130), debido a un menor porcentaje de acuerdo entre los participantes más jóvenes (18-21 años) con respecto a todos los demás.

En el resto de los ítems no existen ni significaciones ni tendencias ( $p > .10$ ), aunque sí algunos tamaños del efecto que puede sugerir alguna relación que dé lugar a diferencias entre porcentajes de acuerdo. Esto es lo que ocurre en los ítems de la dimensión componente curricular nº3 (.050), nº5 (.056), nº6 (.066), nº7 (.062), relacionados tanto con la evaluación del proceso de prácticas como la labor del tutor en aspectos tales como acompañamiento del proceso, promoción de la reflexión por parte del estudiante y la retroalimentación de su desempeño. En la dimensión situación de aprendizaje, nº9 (.058), nº13 (.053), concernientes a si las actividades realizadas en la práctica favorecieron los aprendizajes y la capacidad de resolver problemas propios de la asignatura. Por último, la dimensión desarrollo personal y profesional los ítems nº17 (.068), nº18 (.069), nº22 (.067) y nº24 (.042) en aspectos como reafirmar la vocación docente, la resolución de problemas, la autogestión y motivación del aprendizaje en la modalidad en línea.

**Tabla N°40:** Análisis inferencial: Diferencia en el porcentaje de acuerdo con cada uno de los ítems del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de la EDAD.

Ítems según dimensión	Muestra Total (N=50)	Edad				Test ChiCuadrado		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
		18-21 años (n=20)	22-23 años (n=17)	>=24 años (n=30)		Valor	P-Valor	
<b>Componente Curricular</b>								
1.Sientes que la metodología (en línea) utilizada en la práctica remplazo las actividades en terreno.	28 %	30.0 %	35.3%	15.4%		1.52 <sup>NS</sup>	.469	.030
2.Sientes que tenías claro lo que debías realizar durante tú proceso de práctica	76 %	75.0 %	76.5%	76.9%		0.02 <sup>NS</sup>	.990	.004
3.Sientes que las evaluaciones utilizadas en la práctica en línea fueron coherentes con el proceso de práctica vivido.	84 %	75.0 %	94.1%	84.6%		2.50 <sup>NS</sup>	.286	.050

4.Sientes que el proceso de práctica conto con un acompañamiento sistemático por parte de tus tutores (en línea)	92 %	80.0 %	100 %	100 %		6.52 *	<b>.038</b>	.130
5.Sientes que tu Tutor de prácticas (Docente de la universidad) acompañó tu proceso de práctica	92 %	85.0 %	100 %	92.3%		2.81 <sup>NS</sup>	.245	.056
6.Sientes que tu tutor de prácticas favoreció el análisis reflexivo de tu práctica	88 %	95.0 %	76.5%	62.3%		3.30 <sup>NS</sup>	.192	.066
7.Sientes que tu tutor pedagógico retroalimentó tu trabajo pedagógico.	96 %	90.0 %	100 %	100 %		3.12 <sup>NS</sup>	.210	.062
8.Sientes que las plataformas de clases en línea (Zoom, Teams, Meet, etc.) favorecieron tu proceso de práctica	40 %	35.0 %	47.1%	38.5%		0.57 <sup>NS</sup>	.750	.011
<b>Situación de aprendizaje</b>								
9.Sientes que las actividades realizadas durante la práctica favorecieron tu aprendizaje	76 %	75.0 %	88.2%	61.5%		2.90 <sup>NS</sup>	.235	.058
10.Sientes que los talleres de práctica contribuyeron a tu aprendizaje.	80 %	80.0 %	82.4%	76.9%		0.14 <sup>NS</sup>	.934	.002
11.Sientes que los talleres de practica promovieron la reflexión crítica de tu práctica.	72 %	80.0 %	70.6%	61.5%		1.36 <sup>NS</sup>	.507	.027

12.Sientes que el proceso de práctica te permitió la utilización de conocimientos aprendidos en diferentes asignaturas de tu formación.	88 %	90.0 %	82.4%	92.3%		0.82 <sup>NS</sup>	.664	.016
13.Sientes que las acciones vividas en este proceso de práctica (en línea) te permitieron la resolución de problemas aplicando aprendizajes previos	78 %	85.0 %	64.7%	84.6%		2.65 <sup>NS</sup>	.265	.053
14.Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias pedagógicas.	58 %	55.0 %	58.8%	61.5%		0.14 <sup>NS</sup>	.930	.002
15.Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias disciplinares	60 %	70.0 %	47.1%	61.5%		2.03 <sup>NS</sup>	.362	.040
<b>Desarrollo profesional y personal</b>								
16.Sientes que esta práctica te permitió reafirmar tu deseo de ser educar/a de párvulos.	88 %	90.0 %	94.1%	76.9%		2.19 <sup>NS</sup>	.335	.041
17.Sientes que esta práctica te permitió visibilizarte como futuro educador/a de párvulos.	80 %	75.0 %	94.1%	69.2%		3.37 <sup>NS</sup>	.185	.068
18.Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Trabajar en equipo.	84 %	80.0 %	76.5%	100 %		3.43 <sup>NS</sup>	.180	.069
19.Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Tomar decisiones.	72 %	70.0 %	76.5%	69.2%		0.26 <sup>NS</sup>	.879	.005

20. Sientes que el proceso de práctica favoreció el desarrollo de tus competencias digitales.	90 %	90.0 %	88.2%	92.3%		0.14 <sup>NS</sup>	.934	.002
21. Sientes que este proceso de práctica te permitió autogestionar tú propio aprendizaje.	84 %	75.0 %	88.2%	92.3%		2.10 <sup>NS</sup>	.350	.040
22. Sientes que el proceso de práctica en línea motivo tú aprendizaje.	82 %	70.0 %	88.2%	92.3%		3.33 <sup>NS</sup>	.189	.067
23. Sientes que la práctica en línea te ha motivado a participar activamente de tú aprendizaje.	56 %	60.0 %	52.9%	53.8%		0.22 <sup>NS</sup>	.896	.004
24. Sientes que el proceso de practica te permitió adquirir competencias digitales.	66 %	70.0 %	52.9%	76.9%		2.13 <sup>NS</sup>	.345	.042
N.S. = NO significativo      * = Significativo								

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

### 9.5.3 Factor: Tiempo de duración de la práctica

En esta sección se realiza una comparación entre los valores medios de los ítems y factor Tiempo de duración de la práctica. En este aspecto igual que en los anteriores, al contrastar los porcentajes de acuerdo en función de la duración de la práctica, se han encontrado algunas significaciones estadísticas (tabla 41), concentrándose todas ellas en los ítems de la 3ª dimensión del cuestionario, relacionados con el desarrollo profesional y personal:

- a) En el ítem nº18 relacionado con la capacidad de resolver problemas ( $p < .05$  y efecto grande: 0.138), donde el porcentaje de acuerdo es total en el grupo de duración intermedia y menor en el de menor duración.
- b) En el ítem nº19 relativo a la capacidad de tomar decisiones ( $p < .01$  y con efecto que podemos considerar ya muy grande: 0.245) debido a que el acuerdo es total de nuevo en el grupo con duración intermedia, pero ahora es menor sobre todo en el grupo con más duración de la práctica.
- c) Y en el ítem nº22 concerniente a la capacidad de autogestionar el aprendizaje ( $p < .05$ ; efecto grande: 0.153), donde se observa que el porcentaje de acuerdo es bastante menor en el grupo de participantes cuya práctica duró menos tiempo.

En consecuencia, es revelador que la significancia se da en ítems relacionados con el desarrollo de competencias personales, vocación profesional, motivación y autoconocimiento y no así en aspectos relacionados con la organización y el aprendizaje vivido durante el proceso de prácticas.

Además, podemos hablar de una casi significación ( $p < .10$ ) en el ítem 4, que ya ha presentado significancia en las variables anteriormente analizadas, este relacionado con el acompañamiento por parte de las tutoras pedagógicas, con efecto moderado-alto (.102), debido a un menor acuerdo en los casos del grupo con una práctica con más tiempo de duración.

Finalmente, aunque sin significación ni tendencia, se observan algunos ítems con tamaños del efecto, que son indicios de relaciones que implicarían diferencias en los porcentajes de acuerdo.

En concreto: en la dimensión componente curricular el ítem nº7 (.076) concerniente a la retroalimentación del proceso de prácticas por parte del tutor pedagógico, los ítems nº10 (.071), nº11 (.048), nº14 (.047), nº15 (.080) correspondiente a la situación de aprendizaje en aspectos relacionados a los talleres de práctica y si estos favorecieron tanto el aprendizaje como la reflexión por parte de los estudiantes y el desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares de



los mismos y por último la dimensión desarrollo personal y profesional nº16 (.056) y nº21 (.088) concernientes a la vocación docente y a la adquisición de competencias digitales.

**Tabla N°41:** Análisis inferencial: Diferencia en el porcentaje de acuerdo con cada uno de los ítems del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función del TIEMPO de DURACIÓN de la práctica

Ítems según dimensión	Muestra Total (N=50)	Tiempo duración práctica			Test ChiCuadrado		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
		<=9 sem. (n=8)	10-14 sem. (n=19)	>=15 sem (n=23)	Valor	P-Valor	
<b>Componente curricular</b>							
1.Sientes que la metodología (en línea) utilizada en la práctica remplazo las actividades en terreno.	28 %	37.5 %	21.1 %	30.4 %	0.88 <sup>NS</sup>	.644	.018
2.Sientes que tenías claro lo que debías realizar durante tú proceso de práctica	76 %	75.0 %	84.2 %	69.6 %	1.23 <sup>NS</sup>	.541	.025
3.Sientes que las evaluaciones utilizadas en la práctica en línea fueron coherentes con el proceso de práctica vivido.	84 %	75.0 %	89.5 %	82.6 %	0.94 <sup>NS</sup>	.625	.019
4.Sientes que el proceso de práctica conto con un acompañamiento sistemático por parte de tus tutores (en línea)	92 %	100 %	100 %	82.6 %	5.10 <sup>†</sup>	<b>.078</b>	.102
5.Sientes que tu Tutor de prácticas (Docente de la universidad) acompañó tu proceso de práctica	92 %	100 %	94.7 %	87.0 %	1.68 <sup>NS</sup>	.431	.039
6.Sientes que tu tutor de prácticas favoreció el análisis reflexivo de tu práctica	88 %	87.5 %	84.2 %	91.3 %	0.50 <sup>NS</sup>	.780	.010
7.Sientes que tu tutor pedagógico retroalimentó tu trabajo pedagógico.	96 %	100 %	100 %	91.3 %	2.45 <sup>NS</sup>	.294	.049

8. Sientes que las plataformas de clases en línea (Zoom, Teams, Meet, etc.) favorecieron tu proceso de práctica	40 %	37.5 %	36.8 %	43.5 %		0.22 <sup>NS</sup>	.898	.004
<b>Situación de aprendizaje</b>								
9. Sientes que las actividades realizadas durante la práctica favorecieron tu aprendizaje	76 %	62.5 %	78.9 %	78.3 %		0.95 <sup>NS</sup>	.621	.019
10. Sientes que los talleres de práctica contribuyeron a tu aprendizaje.	80 %	75.0 %	68.4 %	91.3 %		3.55 <sup>NS</sup>	.169	.071
11. Sientes que los talleres de práctica promovieron la reflexión crítica de tu práctica.	72 %	50.0 %	73.7 %	78.3 %		2.40 <sup>NS</sup>	.302	.048
12. Sientes que el proceso de práctica te permitió la utilización de conocimientos aprendidos en diferentes asignaturas de tu formación.	88 %	100 %	84.2 %	87.0 %		1.37 <sup>NS</sup>	.503	.028
13. Sientes que las acciones vividas en este proceso de práctica (en línea) te permitieron la resolución de problemas aplicando aprendizajes previos	78 %	62.5 %	84.2 %	78.3 %		1.55 <sup>NS</sup>	.461	.031
14. Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias pedagógicas.	58 %	50.0 %	47.4 %	69.6 %		2.36 <sup>NS</sup>	.308	.047
15. Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias disciplinares	60 %	37.5 %	52.6 %	73.9 %		3.97 <sup>NS</sup>	.137	.080
<b>Desarrollo profesional y personal</b>								
16. Sientes que esta práctica te permitió reafirmar tu deseo de ser educar/a de párvulos.	88 %	75.0 %	84.2 %	95.7 %		2.81 <sup>NS</sup>	.245	.056

17. Sientes que esta práctica te permitió visibilizarte como futuro educador/a de párvulos.	80 %	62.5 %	84.2 %	82.6 %	1.84 <sup>NS</sup>	.399	.037
18. Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Trabajar en equipo.	84 %	62.5 %	100 %	78.3 %	6.93 <sup>*</sup>	<b>.031</b>	.138
19. Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Tomar decisiones.	72 %	62.5 %	100 %	52.2 %	12.23 <sup>*</sup>	<b>.002</b>	.245
20. Sientes que el proceso de práctica favoreció el desarrollo de tus competencias digitales.	90 %	87.5 %	94.7 %	87.0 %	0.77 <sup>NS</sup>	.682	.015
21. Sientes que este proceso de práctica te permitió autogestionar tu propio aprendizaje.	84 %	62.5 %	94.7 %	82.6 %	4.41 <sup>NS</sup>	.110	.088
22. Sientes que el proceso de práctica en línea motivo tu aprendizaje.	82 %	50.0 %	94.7 %	82.6 %	7.64 <sup>*</sup>	<b>.022</b>	.153
23. Sientes que la práctica en línea te ha motivado a participar activamente de tu aprendizaje.	56 %	50.0 %	57.9 %	56.5 %	0.15 <sup>NS</sup>	.929	.002
24. Sientes que el proceso de práctica te permitió adquirir competencias digitales.	66 %	50.0 %	63.2 %	73.9 %	1.62 <sup>NS</sup>	.444	.032

N.S. = NO significativo    † = Casi significativo    \* = Significativo    \*\* = Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

#### 9.5.4 Factor: Modalidad de la práctica

En esta sección se compara los valores medios de los ítems y el factor de modalidad de la práctica. Los resultados indican que este factor genera diferencias

significativas (Tabla 42), así como casi significaciones con efectos elevados en el acuerdo de los ítems.:

- a) En el ítem nº1 *Sientes que la metodología (en línea) utilizada en la práctica reemplazó las actividades en terreno* ( $p < .01$ ; efecto muy grande: .296) donde el acuerdo es mucho mayor dentro del grupo de simulación.
- b) En el nº10 *Sientes que los talleres de práctica favorecieron los aprendizajes que debías adquirir durante este proceso* ( $p < .05$ ; efecto grande: .161), donde el acuerdo es menor en el grupo donde la práctica está asociada a un centro educativo.
- c) En el nº15 *Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias disciplinares exigidas en la asignatura* ( $p < .01$  y efecto ya muy grande: .241), donde el acuerdo es más alto tanto en el grupo de simulación como el que etiquetado como “otros”.
- d) En el nº24 *Sientes que la práctica en línea te ha motivado a participar activamente de tu aprendizaje* ( $p < .05$ , con efecto grande: .159), debido a que el porcentaje de acuerdo es de nuevo superior en los grupos de simulación y “otros”.

En conclusión, podemos concluir que la modalidad simulación presenta un efecto mayor en relación con su porcentaje de acuerdo, en aspectos relacionado en dos de las tres dimensiones, componente curricular y desarrollo personal y profesional, lo que se refleja en los ítems concernientes con el cambio de metodología, el desarrollo de competencias disciplinares y la motivación para participar activamente de su aprendizaje en la modalidad en línea.

Además, hay casi significaciones ( $p < .10$ ) con efectos elevados en:

- a) En el ítem nº6 *Sientes que tu tutor de prácticas favoreció el análisis reflexivo de tu práctica* (efecto ya grande: 0.131), debido a que el acuerdo es menor entre los casos del grupo con prácticas asociadas a un centro educativo.
- b) En el nº13 *Sientes que las acciones vividas en este proceso te práctica (en línea) te permitieron la resolución de problemas propios de la asignatura*

(efecto grande: 0.138), en el que se ha observado que el acuerdo es menor, nuevamente en aquellos con prácticas asociadas a un centro educativo.

- c) En el n°14 *Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias pedagógicas exigidas en esta asignatura* (efecto grande: 0.128), donde el acuerdo es total entre los casos del grupo “otros” y se reduce sobre todo en el de prácticas asociadas a un centro educativo.
- d) En el n°19 *Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Trabajar en equipo* (efecto grande: 0.144), donde el acuerdo es más alto en los participantes de los grupos: con prácticas asociadas a un centro educativo y de simulación.

Por el contrario, encontramos un efecto moderado en relación con menor grado de acuerdo, en la practicas relacionadas a centros educativos en concordancia con aspectos tales como, el rol del tutor en el proceso reflexivo de la práctica, la resolución de problemas propios de la asignatura y el desarrollo de competencias profesionales.

Por último, a pesar de no tener significación se han encontrado valores de tamaños del efecto a considerar en varios ítems más de la dimensión componente curricular el n°2 (.060), n°3 (.082) n°4 (.052), n°5 (.045), n°7 (.053), concernientes al conocimientos de los objetivos de la práctica, la evaluación del proceso y el rol de acompañamiento del tutor pedagógico en la dimensión situación de aprendizaje n°9 (.086), n°11 (.092), n°12 (.050), relacionadas con el aprendizaje, la transferibilidad del mismo en las actividades realizadas en la práctica y la promoción del proceso de reflexión en los diferentes talleres. Y, por último, en la dimensión desarrollo personal y profesional n°16 (.061), n°18 (.099), n°21 (.099) y el n°22 (.059), en aspectos relacionados con la vocación docente, la capacidad de resolver problemas, el desarrollo de competencias digitales y autogestión del aprendizaje.

**Tabla N°42:** Análisis inferencial: Diferencia en el porcentaje de acuerdo con cada uno de los ítems del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de la MODALIDAD de la práctica.

Ítems según dimensión	Muestra Total (N=50)	Modalidad de la práctica				Test Chi-Cuadrado		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
		No asociada a C.E. (n=22)	Asociada a C.E. (n=13)	Simulac. (n=9)	Otros (n=6)	Valor	P-Valor	
<b>Componente curricular</b>								
1.Sientes que la metodología (en línea ) utilizada en la práctica remplazo las actividades en terreno.	28 %	18.2 %	23.1%	77.8 %	0.0 %	14.60**	.002	.296
2.Sientes que tenías claro lo que debías realizar durante tú proceso de práctica	76 %	81.8 %	61.5%	88.9 %	66.7 %	3.00 NS	.391	.060
3.Sientes que las evaluaciones utilizadas en la práctica en línea fueron coherentes con el proceso de práctica vivido.	84 %	77.3 %	76.9%	100 %	100 %	4.08 NS	.253	.082
4.Sientes que el proceso de práctica conto con un acompañamiento sistemático por parte de tus tutores (en línea)	92 %	86.4 %	100 %	88.9 %	100 %	2.72 NS	.437	.054
5.Sientes que tu Tutor de prácticas (Docente de la universidad) acompañó tu proceso de práctica	92 %	86.4 %	92.3%	100 %	100 %	2.26 NS	.521	.045
6.Sientes que tu tutor de prácticas favoreció el análisis reflexivo de tu práctica	88 %	90.9 %	69.2%	100 %	100 %	6.56 †	.087	.131

7.Sientes que tu tutor pedagógico retroalimentó tu trabajo pedagógico.	96 %	90.9 %	100 %	100 %	100 %		2.65 <sup>NS</sup>	.449	.053
8.Sientes que las plataformas de clases en línea (Zoom, Teams, Meet, etc.) favorecieron tu proceso de práctica	40 %	36.4 %	38.5%	55.6 %	33.3 %		1.15 <sup>NS</sup>	.764	.023
<b>Situación de aprendizaje</b>									
9.Sientes que las actividades realizadas durante la práctica favorecieron tu aprendizaje	76 %	72.7 %	61.5%	88.9 %	100 %		4.33 <sup>NS</sup>	.228	.086
10.Sientes que los talleres de práctica contribuyeron a tu aprendizaje.	80 %	86.4 %	53.8%	88.9 %	100 %		8.06 *	<b>.045</b>	.161
11.Sientes que los talleres de practica promovieron la reflexión crítica de tu práctica.	72 %	86.4 %	53.8%	66.7 %	66.7 %		4.59 <sup>NS</sup>	.205	.092
12.Sientes que el proceso de práctica te permitió la utilización de conocimientos aprendidos en diferentes asignaturas de tu formación.	88 %	90.9 %	76.9%	88.9 %	100 %		2.51 <sup>NS</sup>	.473	.050
13.Sientes que las acciones vividas en este proceso de práctica (en línea) te permitieron la resolución de problemas aplicando aprendizajes previos	78 %	81.8 %	53.8%	88.9 %	100 %		6.92 †	<b>.074</b>	.138

14. Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias pedagógicas.	58 %	59.1 %	38.5%	55.6 %	100 %		6.42 †	<b>.093</b>	.128
15. Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias disciplinares	60 %	54.5 %	30.8%	88.9 %	100 %		12.03**	<b>.007</b>	.241
<b>Desarrollo profesional y personal</b>									
16. Sientes que esta práctica te permitió reafirmar tu deseo de ser educador/a de párvulos.	88 %	90.9 %	76.9%	100 %	83.3 %		3.04 <sup>NS</sup>	.386	.061
17. Sientes que esta práctica te permitió visibilizarte como futuro educador/a de párvulos.	80 %	77.3 %	76.9%	88.9 %	83.3 %		0.66 <sup>NS</sup>	.881	.013
18. Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Trabajar en equipo.	84 %	72.7 %	84.6%	100 %	100 %		4.94 <sup>NS</sup>	.176	.099
19. Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Tomar decisiones.	72 %	59.1 %	92.3%	88.9 %	50.0 %		7.19 †	<b>.066</b>	.144
20. Sientes que el proceso de práctica favoreció el desarrollo de tus competencias digitales.	90 %	86.4 %	92.3%	100 %	83.3 %		1.97 <sup>NS</sup>	.638	.031
21. Sientes que este proceso de práctica te permitió autogestionar tu propio aprendizaje.	84 %	72.7 %	84.6%	100 %	100 %		4.94 <sup>NS</sup>	.176	.099
22. Sientes que el proceso de práctica en línea motivo tu aprendizaje.	82 %	72.7 %	84.6%	88.9 %	100 %		2.95 <sup>NS</sup>	.400	.059



23. Sientes que la práctica en línea te ha motivado a participar activamente de tu aprendizaje.	56 %	59.1 %	46.2%	66.7 %	50.0 %		1.10 NS	.777	.022
24. Sientes que el proceso de practica te permitió adquirir competencias digitales.	66 %	59.1 %	46.2%	88.9 %	100 %		7.94 *	<b>.047</b>	.159

N.S. = NO significativo    † = Casi significativo    \* = Significativo    \*\* = Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

#### 9.5.5 Factor: Frecuencia de Contacto con la Educadora

En esta sección se comparan los valores medios de los ítems y el factor de contacto con la educadora. En el análisis, se ha utilizado la frecuencia de contacto con la educadora guía como factor explicativo, lo cual ha resultado en un número menor de encuestas, ya que sólo se encuestó a las estudiantes que realizaron su proceso de práctica en un centro educativo. En la tabla 43, se han encontrado significaciones estadísticas en:

- a) El ítem nº14 *Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias pedagógicas exigidas en esta asignatura* ( $p < 0.05$ ; efecto grande: .142), debido a que el porcentaje de acuerdo es menor en el grupo con contacto intermedio entre 1-9 veces.
- b) Y en el ítem 19 *Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Trabajar en equipo* ( $p < .05$ ; efecto grande: .150), donde vemos que el porcentaje de acuerdo es menor en los casos que no tuvieron ningún contacto con la educadora guía.

Estos ítems están relacionados con aspectos tales como: el desarrollo de competencias pedagógicas y la capacidad de trabajar en equipo, ambas altamente asociadas al proceso de prácticas en un contexto real.

Así mismo, se han encontrado casi significaciones ( $p < .10$ ) en los ítems:

- a) N°6 *Sientes que tu tutor de prácticas favoreció el análisis reflexivo de tu práctica* (efecto moderado-alto: .110), donde el acuerdo es menor en el grupo con frecuencia de contacto intermedia.
- b) N°8 *Sientes que las plataformas de clases en línea (Zoom, Teams, Meet, etc.) favorecieron tu proceso de práctica* (efecto moderado-alto: .101), debido a que el porcentaje de acuerdo es bastante más alto en el grupo que tiene un mayor contacto con la educadora guía.
- c) Y en el n°15 *Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias disciplinares exigidas en la asignatura* (efecto moderado-alto: .100) donde el acuerdo es, nuevamente, menor en el grupo con una frecuencia de contacto intermedia.

Esta relación entre el grado de acuerdo y la frecuencia de contacto intermedio y mayor con la educadora guía, se relaciona con aspectos tales como, el rol de la tutora pedagógica en favorecer el proceso reflexivo de la práctica, el uso de plataformas digitales y el desarrollo de competencias disciplinares.

Sin significaciones, pero con efectos para tener en cuenta (moderados) por ser indicios de relaciones, tenemos de la dimensión componente curricular n°1 (.075), n°4(.068) relacionados con el cambio de metodología de la práctica y el acompañamiento por parte de las tutoras pedagógicas. En la dimensión situación de aprendizaje los ítems n°11 (.043), n°13 (.051), concernientes al rol de los talleres de práctica en una estrategia que favorece la reflexión del proceso de prácticas y la resolución de problemas propios de la asignatura en contextos reales.

Y por último, la dimensión del desarrollo personal y profesional el ítem n°24 (.045) relacionado con el proceso de práctica en línea, ha motivado la participación del aprendizaje por parte de las estudiantes.

**Tabla N°43:** Análisis inferencial: Diferencia en el porcentaje de acuerdo con cada uno de los ítems del Cuestionario de Práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función del FRECUENCIA de CONTACTO con la Educadora.

Ítems según dimensión	Muestra Total (N=50)	Contacto con la educadora			Test Chi-Cuadrado		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>
		Ninguno (n=28)	1-9 veces (n=14)	>=10 veces (n=8)	Valor	P-Valor	
<b>Componente Curricular</b>							
1.Sientes que la metodología (en línea) utilizada en la práctica remplazo las actividades en terreno.	28 %	17.9 %	35.7 %	50.0 %	3.76 <sup>NS</sup>	.152	.075
2.Sientes que tenías claro lo que debías realizar durante tú proceso de práctica	76 %	75.0 %	71.4 %	87.5 %	0.76 <sup>NS</sup>	.685	.015
3.Sientes que las evaluaciones utilizadas en la práctica en línea fueron	84 %	82.1 %	92.9 %	75.0. %	1.37 <sup>NS</sup>	.504	.028
coherentes con el proceso de práctica vivido.							
4.Sientes que el proceso de práctica conto con un acompañamiento sistemático por parte de tus tutores (en línea)	92 %	85.7 %	100 %	100 %	3.42 <sup>NS</sup>	.181	.068
5.Sientes que tu Tutor de prácticas (Docente de la universidad) acompaño tu proceso de práctica	92 %	89.3 %	92.9 %	100 %	0.99 <sup>NS</sup>	.610	.020
6.Sientes que tu tutor de prácticas favoreció el análisis reflexivo de tu práctica	88 %	96.4 %	71.4 %	87.5 %	5.53 †	<b>.063</b>	.110
7.Sientes que tu tutor pedagógico retroalimentó tu trabajo pedagógico.	96 %	92.9 %	100 %	100 %	1.64 <sup>NS</sup>	.441	.033
8.Sientes que las plataformas de clases en línea (Zoom, Teams, Meet, etc.) favorecieron tu proceso de práctica	40 %	35.7 %	28.6 %	75.0 %	5.06 †	<b>.080</b>	.101
<b>Situación de aprendizaje</b>							

9.Sientes que las actividades realizadas durante la práctica favorecieron tu aprendizaje	76 %	82.1 %	71.4 %	62.5 %		1.54 <sup>NS</sup>	.463	.031
10.Sientes que los talleres de práctica contribuyeron a tu aprendizaje.	80 %	85.7 %	71.4 %	75.0 %		1.34 <sup>NS</sup>	.512	.027
11.Sientes que los talleres de practica promovieron la reflexión crítica de tu práctica.	72 %	78.6 %	57.1 %	75.0 %		2.17 <sup>NS</sup>	.338	.043
12.Sientes que el proceso de práctica te permitió la utilización de conocimientos aprendidos en diferentes asignaturas de tu formación.	88 %	89.3 %	85.7 %	87.5 %		0.12 <sup>NS</sup>	.944	.002
13.Sientes que las acciones vividas en este proceso de práctica (en línea) te permitieron la resolución de problemas aplicando aprendizajes previos	78 %	85.7 %	64.3 %	75.0 %		2.55 <sup>NS</sup>	.280	.051
14.Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias pedagógicas.	58 %	71.4 %	28.6 %	62.5 %		7.12 *	<b>.028</b>	.142
15.Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias disciplinares	60 %	71.4 %	35.7 %	62.5 %		4.99 †	.083	.100
<b>Desarrollo profesional y personal</b>								
16.Sientes que esta práctica te permitió reafirmar tu deseo de ser educar/a de párvulos.	88 %	89.3 %	85.7 %	87.5 %		0.12 <sup>NS</sup>	.944	.002
17.Sientes que esta práctica te permitió visibilizarte como futuro educador/a de párvulos.	80 %	78.6 %	78.6 %	87.5 %		0.34 <sup>NS</sup>	.846	.006
18.Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Trabajar en equipo.	84 %	82.1 %	85.7 %	87.5 %		0.18 <sup>NS</sup>	.916	.004
19.Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Tomar decisiones.	72 %	57.1 %	85.7 %	100 %		7.48 *	<b>.024</b>	.150

20. Sientes que el proceso de práctica favoreció el desarrollo de tus competencias digitales.	90 %	89.3 %	85.7 %	100 %		1.19 <sup>NS</sup>	.551	.024
21. Sientes que este proceso de práctica te permitió autogestionar tu propio aprendizaje.	84 %	82.1 %	78.6 %	100 %		1.90 <sup>NS</sup>	.386	.038
22. Sientes que el proceso de práctica en línea motivo tu aprendizaje.	82 %	82.1 %	85.7 %	75.0 %		0.40 <sup>NS</sup>	.820	.008
23. Sientes que la práctica en línea te ha motivado a participar activamente de tu aprendizaje.	56 %	60.7 %	35.7 %	75.0 %		3.76 <sup>NS</sup>	.152	.075
24. Sientes que el proceso de práctica te permitió adquirir competencias digitales.	66 %	71.4 %	50.0 %	75.0 %		2.25 <sup>NS</sup>	.324	.045
N.S. = NO significativo    † = Casi significativo    * = Significativo								

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

### 9.5.6 Factor: Frecuencia de contacto con el tutor/a

En esta sección se comparan los valores medios de los ítems y el factor de contacto con el tutor. En el análisis realizado utilizando la frecuencia de encuentros con el tutor, se observa solamente una significación estadística. Esta se encontró en el ítem n°18 ( $p < .05$ ; efecto moderado-elevado: .120), debido a que el porcentaje de acuerdo es inferior en los participantes del grupo con menos encuentros con el tutor/a. Este aspecto está relacionado con la dimensión de desarrollo personal y profesional, específicamente con la capacidad de resolver problemas, tal como se puede ver en la tabla 44.

No hay significaciones ni casi significaciones en los demás ítems, pero sí que se han encontrado valores de los tamaños del efecto al menos moderados en los ítems: dimensión componente curricular n°3 ( .071), n°4 ( .059), n°5 ( .059), asociados a la coherencia de las evaluaciones realizadas y los procesos vividos en la práctica y el acompañamiento sistemático por parte de las tutoras pedagógicas,

en la dimensión situación de aprendizaje nº12 ( .071), nº14 ( .084), nº15 ( .049) relacionados con la transdisciplinariedad y la transferencia de aprendizajes, así como con el desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares propias de cada nivel de formación. Por último, de la dimensión desarrollo personal y profesional los ítems; nº16 (.040), nº17 ( .057), nº20 ( .052), nº21 ( .057), nº22 ( .092) y nº23 ( .041), asociadas a la vocación docente y la capacidad de tomar decisiones, desarrollar competencias digitales y autogestionar su propio aprendizaje.

**Tabla N°44:** Análisis inferencial: diferencia en el porcentaje de acuerdo con cada uno de los ítems del cuestionario de práctica pedagógica en tiempos de pandemia, en función de frecuencia de encuentros con el/la tutor/a universitaria.

Ítems según dimensión	Muestra Total (N=50)	Encuentros con el tutor/a			Test Chi-Cuadrado		Tamaño del efecto: R <sup>2</sup>	
		1-9 veces (n=14)	10-14 veces (n=20)	>=15 veces (n=16)	Valor	P-Valor		
<b>Componente Curricular</b>								
1.Sientes que la metodología (en línea) utilizada en la práctica reemplazo las actividades en terreno.	28 %	35.7 %	25.0 %	25.0 %		0.57 <sup>NS</sup>	.751	.011
2.Sientes que tenías claro lo que debías realizar durante tú proceso de práctica	76 %	71.4 %	80.0 %	75.0 %		0.34 <sup>NS</sup>	.842	.006
3.Sientes que las evaluaciones utilizadas en la práctica en línea fueron coherentes con el proceso de práctica vivido.	84 %	71.4 %	95.0 %	81.3 %		3.54 <sup>NS</sup>	.171	.071
4.Sientes que el proceso de práctica conto con un acompañamiento sistemático por parte de tus tutores (en línea)	92 %	85.7 %	100 %	87.5 %		2.93 <sup>NS</sup>	.231	.059

5.Sientes que tu Tutor de prácticas (Docente de la universidad) acompañó tu proceso de práctica	92 %	85.7 %	100 %	87.5 %		2.93 <sup>NS</sup>	.231	.059
6.Sientes que tu tutor de prácticas favoreció el análisis reflexivo de tu práctica	88 %	92.9 %	90.0 %	81.3 %		1.08 <sup>NS</sup>	.583	.022
7.Sientes que tu tutor pedagógico retroalimentó tu trabajo pedagógico.	96 %	100 %	95.0 %	93.8 %		0.85 <sup>NS</sup>	.655	.017
8.Sientes que las plataformas de clases en línea (Zoom, Teams, Meet, etc.) favorecieron tu proceso de práctica	40 %	28.6 %	50.0 %	37.5 %		1.64 <sup>NS</sup>	.441	.033
<b>Situación de aprendizaje</b>								
9.Sientes que las actividades realizadas durante la práctica favoreció tu aprendizaje	76 %	64.3 %	80.0 %	81.3 %		1.47 <sup>NS</sup>	.479	.029
10.Sientes que los talleres de práctica contribuyeron a tu aprendizaje.	80 %	78.6 %	80.0 %	81.3 %		0.03 <sup>NS</sup>	.983	.001
11.Sientes que los talleres de practica promovieron la reflexión crítica de tu práctica.	72 %	78.6 %	75.0 %	62.5 %		1.10 <sup>NS</sup>	.575	.022
12.Sientes que el proceso de práctica	88 %	78.6 %	85.0 %	100 %		3.53 <sup>NS</sup>	.171	.071
te permitió la utilización de conocimientos aprendidos en diferentes asignaturas de tu formación.								

13.Sientes que las acciones vividas en este proceso de práctica (en línea) te permitieron la resolución de problemas aplicando aprendizajes previos	78 %	78.6 %	75.0 %	81.3 %		0.21 <sup>NS</sup>	.902	.003
14.Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias pedagógicas.	58 %	35.7 %	70.0 %	62.5 %		4.17 <sup>NS</sup>	.124	.084
15.Sientes que la práctica (en línea) favoreció el desarrollo de las competencias disciplinares	60 %	42.9%	65.0 %	68.8 %		2.43 <sup>NS</sup>	.296	.049
<b>Desarrollo profesional y personal</b>								
16.Sientes que esta práctica te permitió reafirmar tu deseo de ser educar/a de párvulos.	88 %	92.9 %	80.0 %	93.8 %		2.03 <sup>NS</sup>	.363	.040
17.Sientes que esta práctica te permitió visibilizarte como futuro educador/a de párvulos.	80 %	71.4 %	75.0 %	93.8 %		2.85 <sup>NS</sup>	.241	.057
18.Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Trabajar en equipo.	84 %	64.3 %	95.0 %	87.5 %		6.00 *	<b>.049</b>	.120
19.Sientes que el proceso práctico vivido ha favorecido tu capacidad de Tomar decisiones.	72 %	64.3 %	75.0 %	75.0 %		0.57 <sup>NS</sup>	.751	.011
20.Sientes que el proceso de práctica favoreció el desarrollo de tus competencias digitales.	90 %	85.7 %	85.0 %	100 %		2.62 <sup>NS</sup>	.270	.052



21. Sientes que este proceso de práctica te permitió autogestionar tu propio aprendizaje.	84 %	71.4 %	85.0 %	93.8 %		2.79 <sup>NS</sup>	.247	.057
22. Sientes que el proceso de práctica en línea motivó tu aprendizaje.	82 %	64.3 %	85.0 %	93.8 %		4.60 <sup>NS</sup>	.101	.092
23. Sientes que la práctica en línea te ha motivado a participar activamente de tu aprendizaje.	56 %	42.9 %	55.0 %	68.8 %		2.04 <sup>NS</sup>	.360	.041
24. Sientes que el proceso de práctica te permitió adquirir competencias digitales.	66 %	64.3 %	65.0 %	68.8 %		0.08 <sup>NS</sup>	.960	.002

N.S. = NO significativo \* = Significativo

Fuente: Elaboración propia mediante IBM SPSS StatISTICS 25

## 9.6 A Modo de Conclusión del Capítulo

En conclusión, los análisis estadísticos de los datos sobre la calidad de los procesos de práctica vividos por la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Central de Chile, durante la pandemia, estableció que en relación con los encuestados que participaron en la aplicación del cuestionario, la mayoría de los estudiantes se encuentran en el rango de edad de 18 a 25 años y son mujeres. La duración más frecuente del periodo de práctica realizado fue de al menos 15 semanas, sin embargo, la modalidad más habitual no estuvo asociada a un centro educativo como suele ser tradicionalmente, en cambio se utilizaron estrategias como simulaciones, estudios de caso o prácticas asociadas a un niño o familia en particular.

Debido a esta situación, más de la mitad de los encuestados no tuvo encuentros con su educadora guía, docente que acompaña el proceso de práctica de las estudiantes en formación, en los centros educativos. Por el contrario, en cuanto a la frecuencia de encuentros con el tutor pedagógico, un subgrupo de encuestados tuvo un bajo número de encuentros, mientras que la mayoría tuvo un elevado número de encuentros a través de plataformas digitales.

Estas estadísticas descriptivas dan cuenta que la pandemia ha tenido un impacto significativo en esta actividad curricular, lo que ha llevado a cambios y adaptaciones en la forma en que se llevan a cabo las prácticas.

En este mismo sentido, los resultados indican que los estudiantes que realizaron su práctica asociada a centros educativos de manera en línea, manifestaron un menor grado de acuerdo en la dimensión relacionada con la situación de aprendizaje, en comparación con los que realizaron simulaciones, lo cual puede deberse a diversos factores, como el nivel de formación y las diferencias en la experiencia de práctica vividas previa a la pandemia.

En relación al análisis estadístico en el que se comparan los valores medios de las tres dimensión de análisis (Componente curricular, situación de aprendizaje y desarrollo profesional y personal), con las diferentes categorías de posibles factores diferenciales, como el nivel de formación y la edad de los estudiantes, aunque el tamaño de la muestra no es muy grande, los resultados del análisis sugieren que el nivel de formación y la edad de los estudiantes, pueden influir en la satisfacción con diferentes aspectos del proceso de formación. En particular, se encontró que los estudiantes que se encuentran en su segundo y tercer año de formación, dan cuenta de un mayor grado de satisfacción en aspectos como la organización del proceso de práctica, actividades en terreno, evaluación del proceso y acompañamiento de tutores pedagógicos.

Por otro lado, los estudiantes que se encuentran en sus últimos grados de formación, son los que manifiestan un menor grado de satisfacción en aspectos como actividades en terreno y talleres, instrumentos de reflexión,

transdisciplinariedad, trascendencia pedagógicas y desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares.

También se encontró que las estudiantes que pertenecen al primer año de formación, son los que manifiestan un mayor grado de satisfacción, en aspectos relacionados con la adquisición de contenidos propios de la asignatura, competencias personales, la formación de una identidad profesional, la motivación y el meta-aprendizaje.

Además, se encontraron indicios que permiten establecer una tendencia entre el número de contactos con la tutora pedagógica y el nivel de satisfacción de los encuestados en ciertos aspectos relacionados con la adquisición de habilidades blandas, motivación e identidad docente.

En general, la metodología en línea no logró reemplazar la experiencia en terreno, lo que afectó la oportunidad de los estudiantes para adquirir autonomía en el desarrollo de diversas actividades y tareas que les permitirían un mayor aprendizaje, así como la adquisición y desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares, sin embargo, el trabajo multidisciplinario y la integración de conocimientos previos, si se mantuvieron en las diferentes modalidades de prácticas implementadas.

## **CAPÍTULO 10. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS**

### **10.1 Introducción del Capítulo**

El presente capítulo, tiene como propósito presentar el análisis e interpretación de los resultados, correspondiente al componente cualitativo de este estudio de diseño explicativo secuencial.

En esta parte del estudio, se presentan los análisis asociados a las categorías: componente curricular, situación de aprendizaje, desarrollo profesional y personal previamente establecidas.

Esto mediante codificación abierta, axial y selectiva, a través del uso de Atlas.ti que permite procesar gran número de datos, en este caso obtenidos a través de entrevistas en profundidad, aplicadas a 16 estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, a través de plataformas digitales.

La codificación abierta aplicada en el primer ejercicio según Flick, (2004), trata de expresar los datos y fenómenos en forma de conceptos, con este fin, se desenmarañan los datos y se clasifican las expresiones por unidades de significados, asignándose anotaciones y sobre todo códigos, a veces resultan cientos de código, este resultado tiene que ser en una lista de códigos y categorías que se asignaron al texto.

A continuación, se presentan los códigos de mayor relevancia en esta etapa de codificación abierta:

**Tabla N°45:** *Códigos y frecuencias*

Código	Frecuencia
Desarrollo profesional y personal	19
Componente curricular	18
Planificación	15
Situación de aprendizaje	15
Identidad docente	14
Tutorías	14
Recursos TIC	14
Interdisciplinariedad	13
Rol el tutor pedagógico	10
Vocación	10
Autoconocimiento	9
Transferencia de aprendizajes	9

Fuente: Elaboración propia utilización Atlas.ti versión 8)

El siguiente paso, la codificación axial “es el proceso de relacionar subcategorías con una categoría. Es un proceso complejo de pensamiento inductivo y deductivo que implica varios pasos, el uso de estos procedimientos está más centrado y dirigido a descubrir y relacionar categorías en función del modelo del paradigma” (Flick, 2004, p. 198), en relación con esta investigación se agruparon los códigos, los cuales se relacionaban según sus significados agrupándolos en familias por categorías.

Continúa la codificación axial en un nivel más alto de abstracción, “el propósito de este paso es elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren” (Flick, 2004, p. 198). En este punto, se debe decidir entre fenómenos igual de destacados y ponderarlos, resultando una categoría central junto con las subcategorías que se relacionan con

ella, el análisis pretende descubrir patrones en los datos, así como las condiciones bajo las cuales éstos se aplican.

A continuación, se presentará la red semántica respecto de las categorías centrales, componente curricular, situación de aprendizaje y desarrollo profesional y personal.

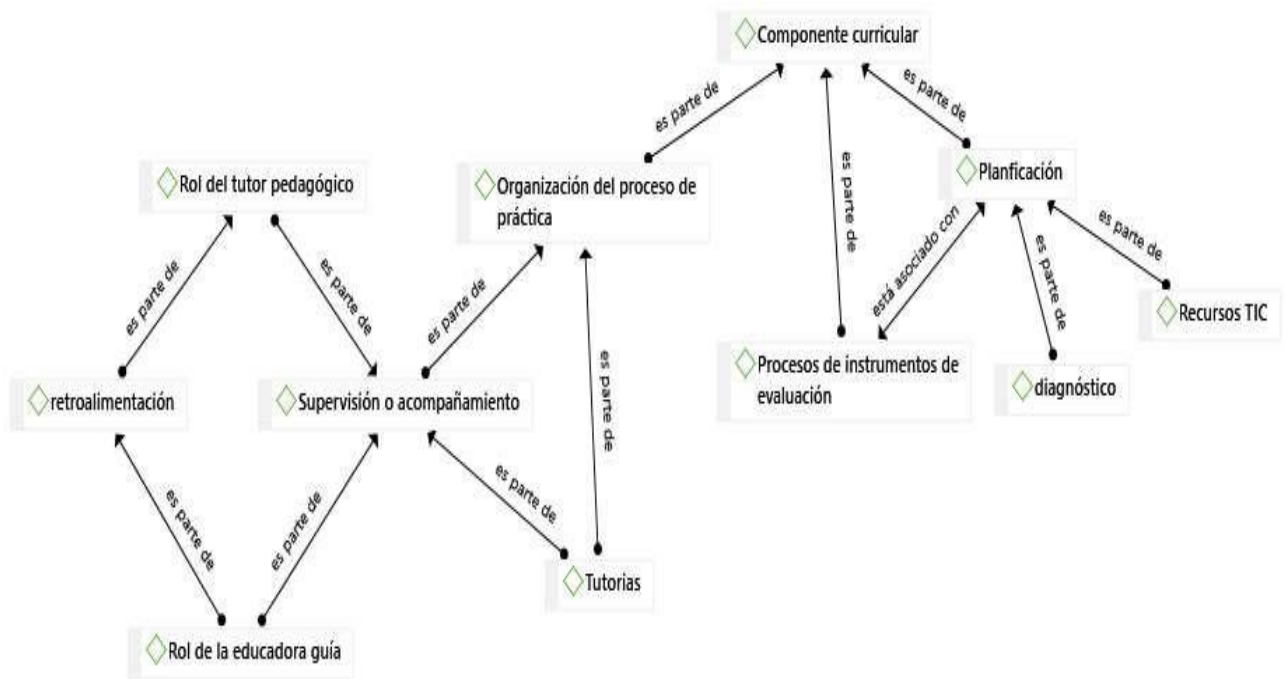
## **10.2 Componente Curricular**

El componente curricular del prácticum, se refiere a los aspectos relacionados con la organización del proceso de prácticas, desde una perspectiva curricular. Esto incluye los programas de estudio con sus correspondientes competencias y objetivos, estrategias de aprendizaje y evaluación, así como las actividades propuestas para que el estudiante las lleve a cabo durante el proceso.

Así como también, se analiza el papel de los diferentes actores involucrados en la formación inicial docente de educadoras de párvulos durante el prácticum.

En este apartado, se analizaron las entrevistas realizadas a las estudiantes de diferentes niveles de formación, edades, modalidades de prácticas, tiempo de duración de la práctica y frecuencia de encuentros con educadoras guías y tutoras pedagógicas. Luego, se agruparon los códigos que se relacionaban según sus significados en esta dimensión (Figura 10).

**Figura 10:** Red Semántica: Componente curricular



Fuente: Elaboración propia con uso de Atlas. Ti versión 8

En relación con la categoría componente curricular, la percepción de las estudiantes respecto de su práctica en situación de pandemia, presentan dos conceptos claves en relación con las preguntas realizadas. En primer lugar, reconocen cómo se organiza el proceso de práctica, el rol del tutor pedagógico tutor y guía. Por otra parte, los talleres fueron fortaleciendo la elaboración de instrumentos y planificación y evaluación. Relacionado con lo anterior, relevan la importancia de los componentes del currículum y como fueron utilizados desde la teoría a la práctica, como en el caso de Reggio Emilia, Emmi Pikler y Waldorf. Respecto de la práctica, las estudiantes mencionan la adaptación e importancia de las tutoras para adaptar recursos domésticos, facilidad en el uso de las TIC y el vínculo cercano que generaron con las familias. Por otra parte, expresan la desmotivación que se produce en las clases teóricas, por la poca participación de las compañeras.

- “La práctica de este semestre se pareció mucho a la del semestre pasado, pero ya como teníamos el conocimiento de cómo se trabajaba, personalmente fue mucho más fácil para mi poder realizarla. Se iniciaron con

talleres y clases teóricas, luego el diagnóstico que teníamos que hacer del niño o la niña lo que a nosotros nos tocó, según la práctica que trabajábamos individualmente, en mi caso con un solo niño en nivel sala cuna” (E. 3).

- “Este año fue diferente por el tema de la pandemia, pero en cuanto a talleres el segundo semestre se abordó de forma individual, tomando mucho lo que fue la metodología de Emmi Pikler (...) yo siempre he sido de la idea de que cuando uno trabaja en equipo uno puede compartir y cuestionarse diversos pensamientos o diversas formas de ver la teoría que uno está analizando y aplicando en los terrenos” (E.16).
- “Se hizo un vínculo, como una conexión más fuerte con lo que eran las redes sociales, como con las profesoras y las tutoras. Igual siento que nos ayuda un poquito, yo creo que, a todas, la tecnología, como a llevarnos un poquito mejor con la tecnología” (E.4)

Así como lo indica Toledo y Mauri (2016) la formación inicial docente en el prácticum, el estudiante se inserta en una institución escolar, ya sea jardín infantil, escuela, colegio o liceo. Con la diferencia, que, en estas instancias prácticas, las estudiantes debieron modificar sus prácticas debido a la situación de pandemia, posibilitando que las tutorías y estos nuevos escenarios de aprendizaje construyeran nuevas formas de hacer las cosas mediante situaciones emergentes nuevas.

En este sentido, los componentes curriculares se implementan desde una transformación de la práctica pedagógica, derivada de las disposiciones en el marco de la pandemia COVID-19, que vivieron estas estudiantes en práctica, adaptándose para dar cumplimiento a su plan formativo. La transformación pedagógica en el ámbito curricular, derivado del discurso de las estudiantes, es el cambio de modalidad de presencial a en línea, permitiendo desenvolverse a través de las TIC y comunicándose con sus tutoras y familias para poder dar continuidad a su prácticum.



En segunda instancia, se evidencia la flexibilidad para planificar e implementar sus prácticas, en la cual la reflexión cobró una vital importancia para identificar estas transformaciones, que generaban distintas sensaciones a la vez, desde la frustración a la satisfacción. En este sentido, el tercer punto, la sensación de miedo e inseguridad, forman parte del cómo enseñar y qué enseñar en estos contextos adversos, por lo cual para Cárdenas et al. (2022) motivar e involucrar a los estudiantes con sus procesos formativos, es importante para reforzar la confianza y su continuidad en su formación.

En relación con lo anterior, es preciso pensar la práctica pedagógica desde los componentes curriculares, que se vinculan con pautas, tipos de saberes y criterios que intervienen en un proceso virtual o presencial, en el cual la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación es importante (Freire, 1997).

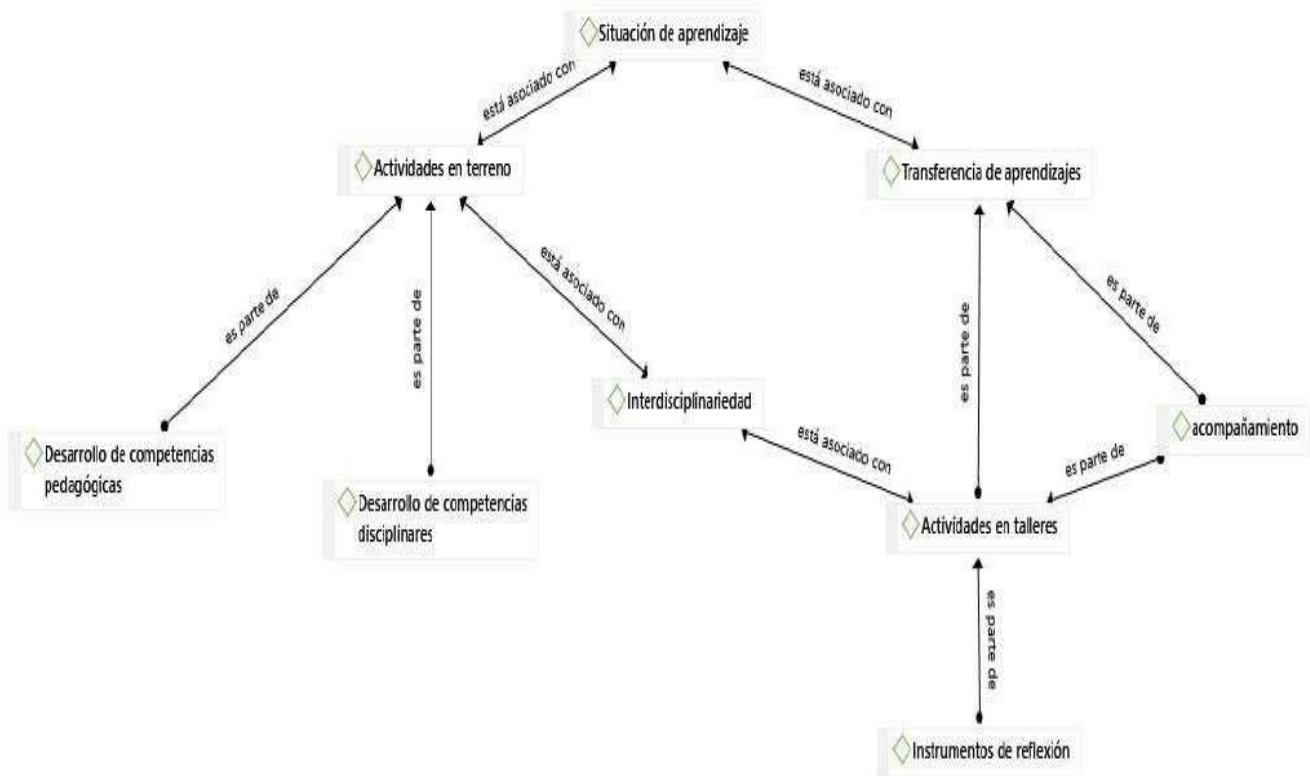
Estas intervenciones, fueron en medida útiles los saberes teóricos obtenidos en los talleres, debido a que las percepciones de las entrevistadas conducen a partir desde la incertidumbre por la modalidad de práctica, hasta superar sus expectativas gracias al constante acompañamiento, para Santos (2020), es un adecuado desarrollo que debe ir acompañado de un cuerpo académico con experiencia teórico y práctica, que se involucre para fortalecer las competencias propias de la profesión docente.

### **10.3 Situación de aprendizaje**

La situación de aprendizaje en el prácticum, se refiere a los aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante esta actividad curricular. Esto incluye el desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares propias de la formación inicial docente, así como las actividades y talleres implementados para lograr los resultados de aprendizaje y la reflexión del actuar pedagógico, la transferencia de aprendizajes y la interdisciplinariedad.

Para este apartado, al igual que en la dimensión anterior, se analizaron las entrevistas realizadas a estudiantes de diferentes niveles de formación, edades, modalidades de prácticas, tiempo de duración de la práctica y frecuencia de encuentros con educadoras guías y tutoras pedagógicas relacionadas con la situación de aprendizaje. Luego, se agruparon los códigos que se relacionaban según sus significados (Figura 11).

**Figura 11:** Red semántica: Situación de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia con uso de Atlas. Ti versión 8

En la red semántica generada por el discurso de las estudiantes en práctica, relacionado con situación de aprendizaje como categoría central, se observa como las actividades en terreno desarrollaron las competencias pedagógicas y disciplinares, como implementaron en algunos casos elementos interdisciplinarios, a través de las actividades y transferencias de aprendizaje con constante acompañamiento por parte de la profesora tutora.

- “se llegó a dar la instancia del tema de trabajo, más que nada hacíamos como en las últimas clases, reflexionar, como estábamos nosotras” (E.3).
- “Siento que este semestre en la práctica aprendí a lo que es analizar y analizarme, el tema como el diagnóstico que tuvimos que hacer, eso igual ayudó. Y preguntarme también, hacerme una autoevaluación, de en qué puedo mejorar o que puedo seguir potenciando en mí para que la actividad salga mucho mejor, o que sean más lúdicas también” (E.5).
- “siempre rescato de eso que me hizo ver cómo era el niño de educación parvularia, o sea de sala cuna a un niño más grande, y ahí yo me di cuenta porque se ve, se evidencia en todo sentido: en la motricidad, en el lenguaje. Y me pude dar cuenta, como no tuvimos práctica y yo nunca he estado con niños, con párvulos en un jardín, igual fue bien evidenciar eso, como el ver el desarrollo, por decirlo así.” (E.1).
- “Como en profundidad, más. Más de lo que es la modalidad, como... Igual nos mostraron videos de jardines, cómo son, cómo se desenvuelven. Nos explicaron en las clases cómo son las diferentes modalidades, cómo se puede entrar a ellas o cómo podemos hacer las actividades. Me hubiera gustado igual conocer como más en profundidad mucho más estas modalidades. Porque como igual son clases en línea se pasa una parte, pero la otra igual la tenemos que poner en práctica, e igual es bastante difícil, ya que son diferentes a lo que tal vez cotidianamente hacemos con otras actividades, en años anteriores o en semestres pasados. Entonces yo creo que conocer un poquito más en profundidad eso” (E.2).

En relación con la situación de aprendizaje, las estudiantes se enfrentan a distintos desafíos para el desarrollo de sus competencias profesionales. La competencia es eficacia y destreza para responder a distintas demandas en las que influyen sus valores, actitudes, conocimientos y destrezas para buscar una solución (Peiró, 2000).

En otro sentido, no es solo la cantidad de conocimientos que le corresponda tener como profesional, sino que es el desempeño efectivo con el que debe operar profesionalmente, dando respuestas satisfactorias a toda situación práctica de desempeño, logrando, además, estar por encima de los cambios tecnológicos y de los conocimientos que suceden en nuestra sociedad.

Así, cada persona tiene su propio modo de procesar el aprendizaje, construyéndose desde conocimientos previos, o sea, ya tienen el conocimiento base y se va construyendo la nueva información con las intervenciones prácticas y acompañamiento del profesor tutor.

En este aspecto, otro factor importante es el contexto social en la construcción de aprendizajes, Cómo se genera con estrategias de aprendizaje para el desarrollo de experiencias significativas para los estudiantes, como la interdisciplinariedad y las experiencias de aprendizaje que comparten con sus compañeras es vital para configurar nuevos aprendizajes (Guerra et al., 2017).

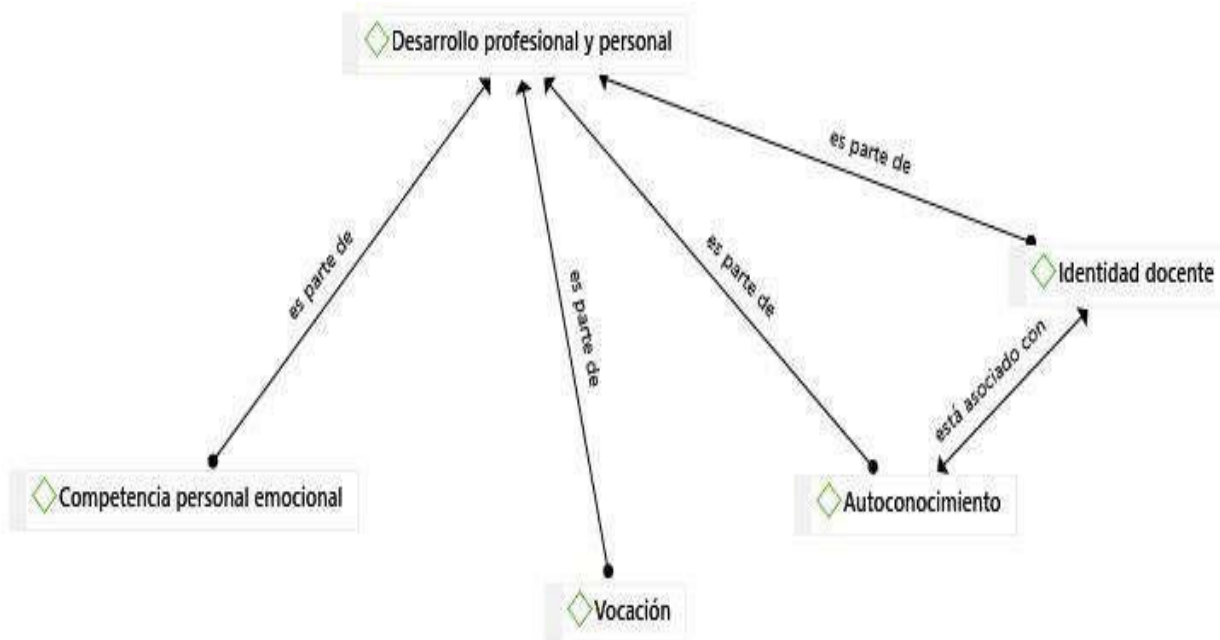
En conclusión, la formación profesional debe aportar en competencias para que en el futuro por medio de recursos didácticos y prácticos puedan desempeñarse de un modo eficiente y eficaz, implicando una integración desde lo interdisciplinario e innovación, para que las prácticas modelen lo que será el quehacer docente en cualquier tipo de dificultad y contexto (Mendoza y Covarrubias, 2020).

#### **10.4 Desarrollo Profesional y Personal**

La dimensión de Desarrollo profesional y personal del prácticum, se enfoca en los aspectos relacionados con la construcción de significados del proceso, la adquisición de contenidos propios de la asignatura, la identidad profesional, la motivación, el desarrollo de valores, el meta-aprendizaje y el componente emocional vividos durante las prácticas.

Para esta sección, al igual que en las dimensiones anteriores, se analizaron las entrevistas realizadas a estudiantes de diferentes niveles de formación, edades, modalidades de prácticas, tiempo de duración de la práctica y frecuencia de encuentros con educadoras guías y tutoras pedagógicas relacionadas con esta dimensión. Luego, se agruparon los códigos que se relacionaban según sus significados (figura 12)

**Figura 12:** Red Semántica: Desarrollo profesional y personal



Fuente: Elaboración propia con uso de Atlas. Ti versión 8

En esta red se puede observar que códigos como vocación, autoconocimiento e identidad docente, van en directa relación al desarrollo profesional y personal, que es una competencia personal y emocional, que depende de cómo la estudiante se desempeñe en su práctica y como se apoya desde las tutorías pedagógicas y disciplinares.

En relación con esta categoría, para las estudiantes es muy importante el desempeño en práctica como extrapolación de lo aprendido durante desarrollo académico, mencionando que el apoyo constante y la orientación, cimientan la confianza para seguir desarrollándose como educadora y persona.

- “Integré las didácticas de la matemática, desarrollo sostenible, lenguaje, didácticas del lenguaje. También integré formación ciudadana, que tuvimos este semestre. Ciencias sociales, que es con desarrollo sostenible, las ciencias naturales, arte, música y todas las que tenía anteriormente para hacer el diagnóstico de los núcleos” (E.8).
- ” Me ha ido bien, porque sé cómo, el peso de llevar las materias. Igual en muchas evaluaciones como que estudiaba al final, lo que más quería era como pasar la materia, o sea, ver la clase y después verla de nuevo, pero no era posible, así que la pasaba después. Entonces igual tengo mis apuntes, los tengo guardados, entonces igual sirve” (E.1).
- “Aprendí a reflexionar críticamente, no solamente con lo que yo creía. Era como que empezaba a reflexionar sobre la teoría y sobre mis conocimientos, y sobre lo que decía la profesora” (E.8).
- “Quería seguir estudiando educación parvularia, incluso me motivé un poco más, me motivé más de lo que ya estaba, porque son diferentes experiencias. Tenemos que acostumbrarnos a que no solamente vamos a poder hacerlo en el centro, sino que también en casa nos podemos conectar. Tenemos que conocer siempre, siempre ver más allá de lo que ya tenemos en frente. Entonces yo creo que me motivó un poco más de lo que ya estaba motivada en esto. Y me gustó bastante eso, porque antes tenía una visión totalmente distinta y ahora tengo otra diferente” (E. 2).

El desarrollo profesional y personal, abren posibilidades de potenciar a un futuro profesional integral, el cual, a través de su formación y acompañamiento, debería obtener buenos resultados, que permitan una transformación y mejora de la futura educadora, la que a través de la práctica y los espacios de reflexión colectiva e individual pueda ir logrando sus objetivos

El desarrollo profesional abre la posibilidad de potenciar el trabajo docente. Vale la pena pensar en cómo concebirlo. Si solamente se vislumbra como sinónimo de capacitación y actualización, estaría siendo visto como un proceso lineal, lo cual

no es del todo cierto, debido a que con los mismos insumos no siempre se obtienen los mismos resultados, en este caso, ante las mismas condiciones para capacitación no siempre se obtienen los mismos resultados (López, 2020).

Para Venegas y Fuentealba (2019), avanzar en los niveles de práctica presenta una relación entre los procesos reflexivos y la identidad que influyen en el desarrollo profesional y personal, significando que los procesos reflexivos y la tutoría cobran gran importancia para el desarrollo de competencias.

También, cabe destacar, que la identidad docente se relaciona con actitudes, valores, vocación, motivación y dinamismo, también con el interés de trabajar con la primera infancia, por lo que es pertinente fomentar no solo lo pedagógico o disciplinar, además fomentar el concepto de ser humano, que es una parte importante de la formación del docente y constructor de la identidad profesional (Guardián, 2014).

Por tal motivo, los programas de formación docente deben relacionar los saberes con las prácticas que irán construyendo su identidad profesional que garantice la calidad en el proceso de la formación (Miranda y Vargas, 2019).

### **10.5 A Modo de Conclusión del Capítulo**

La transformación pedagógica en el ámbito curricular derivada de la situación de pandemia, con llevó a una implementación de los componentes curriculares del proceso de enseñanza- aprendizaje desde una perspectiva diferente, en línea y a través de las TIC. Ante esta situación las estudiantes mostraron flexibilidad y reflexión en la planificación e implementación de sus prácticas, lo que les permitió adaptarse a las circunstancias cambiantes.

Frente a este aspecto, las estudiantes reconocen la importancia del proceso de práctica y el papel del tutor pedagógico, así como la relevancia de los talleres

para la elaboración de instrumentos y la planificación y evaluación. Además, destacan la adaptación de recursos domésticos y la importancia del vínculo cercano con las familias en el contexto virtual.

Sin embargo, las estudiantes también experimentaron miedo e inseguridad en relación con su capacidad para enseñar en un contexto adverso, lo que acentúa la importancia de motivar e involucrar a los estudiantes con sus procesos formativos para reforzar su confianza y continuidad en su formación.

En consecuencia, los resultados indican que la organización del proceso de práctica y el papel del tutor son importantes, especialmente en el uso de las TIC, y que la práctica reflexiva es esencial para repensar los componentes curriculares y crear soluciones dentro de los límites técnicos y no técnicos.

La motivación y el compromiso de los estudiantes son fundamentales para lograr una práctica pedagógica que se vincule con el currículum, y es importante que los tutores tengan experiencia en práctica docente y dominen sus funciones para facilitar el proceso de formación.

Las competencias pedagógicas y disciplinares para el aprendizaje en pandemia implican la transferencia constante de saberes por parte del tutor y la construcción de experiencias significativas para el desarrollo profesional.

En general, este estudio da cuenta de la importancia de pensar en la práctica pedagógica desde los componentes curriculares, que se vinculan con los tipos de saberes y criterios que intervienen en un proceso virtual o presencial de enseñanza, aprendizaje y evaluación. El constante acompañamiento de un cuerpo académico con experiencia teórica y práctica, también se enfatiza como esencial para fortalecer las competencias de la profesión docente.

Junto con esto, se recalca que, la vocación, la identidad docente y el autoconocimiento, son conceptos importantes a considerar para el desarrollo profesional y personal de los docentes.



En resumen, los hallazgos de este componente cualitativo del estudio, ofrecen una comprensión más profunda de la importancia de la práctica reflexiva y el papel del tutor en la enseñanza en tiempos de pandemia, lo que puede ser útil para mejorar la formación docente en el futuro.

## **CAPÍTULO 11. DISCUSIÓN Y TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

### **11.1 Introducción del Capítulo**

El presente capítulo da cuenta de la discusión de los datos, en el caso de esta investigación de método explicativo secuencial CUAN-CUAL, que se caracteriza en una primera etapa por la recolección y análisis de datos cuantitativos, con la intención de explorar el planteamiento de un grupo de participantes en un contexto dado (Hernández y Sampieri, 2018) y posteriormente, se lleva a cabo una recolección y análisis de datos cualitativos, con el objetivo de profundizar en el fenómeno (Nunez-Moscoso, 2017).

Luego, se utilizó la triangulación de métodos que consiste en una técnica y herramienta que permite estudiar un fenómeno mediante el uso de diversos métodos, tanto cuantitativos como cualitativos, y múltiples fuentes de datos, teorías, investigadores o entornos. Este enfoque permite la articulación y validación de datos a través de un proceso dialéctico entre ellos, lo que a su vez genera nuevos conocimientos del objeto en estudio (Charres et al, 2018). La combinación de métodos también permite desarrollar o corroborar una interpretación de los diferentes aspectos del fenómeno que se está investigando (Benavides, 2005), donde en primera instancia se realizó una recopilación y análisis de datos cuantitativos, que permitió identificar algunos aspectos de interés que se pretendieron profundizar a través de los datos cualitativos.

En primera instancia, se presentará la discusión de datos cuantitativos organizados por las dimensiones establecidas (Componente curricular, situación de aprendizaje y desarrollo profesional y personal), para luego dar cuenta de los factores diferenciales que resultaron ser significativos para esta investigación (nivel de formación, modalidad de práctica y frecuencia de contacto con la tutora).

A continuación, se dará cuenta de las discusiones de los datos cualitativos, de acuerdo con los datos analizados en las categorías correspondientes a cada

dimensión, y por último se presentará la triangulación de datos a través de la contrastación entre los datos aportados por ambos componentes de la investigación y las teorías que abordan la presente temática investigativa.

## **11.2 Discusión de los Resultados Cuantitativos**

Como se observa en la presentación y análisis de los resultados cuantitativos del cuestionario, podemos concluir a modo general, en base a las respuestas de los encuestados sobre las diferentes dimensiones abordadas, que estas dan cuenta de que no existe una influencia estadísticamente significativa por edad, nivel de estudios, tiempo de duración, modalidad de práctica implementada, contacto con la educadora guía y/o tutora pedagogía durante el proceso de práctica en línea. En este sentido, evalúan la calidad de este proceso con una media del instrumento de 1.96, con cierta variación entre sus dimensiones, siendo la Situación *de aprendizaje* la que presenta un menor nivel de acuerdo con una media de 2.07, en cambio, la dimensión *Desarrollo profesional y personal* un mayor nivel de acuerdo, con una media de 1.89.

Por otra parte, el nivel de evaluación de la calidad de los procesos de práctica vividas durante la pandemia, en todas sus dimensiones, fueron adecuados. En este sentido es fundamental analizar cada una sus dimensiones en particular, considerando la importancia que se le atribuye a esta actividad académica, no solo en la formación de docentes noveles, sino a la formación basada en competencia en la que se fundamenta la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, tomando en cuenta que el prácticum en la formación de estudiantes de pedagogía, corresponde a una actividad curricular articulada a los planes de los diferentes programas de formación (Rodríguez y Souto, 2019), que debe ser organizada, sistemática y rigurosa (Guerra et al., 2017), capaz de ofrecer a sus estudiantes oportunidades de experiencias concretas (Salas et al., 2021), donde puedan desarrollar diversas habilidades de abordaje e intervención, propias de la

profesión docente (Vásquez et al., 2018). A continuación, se presentan algunos de los resultados que son significativos de analizar en las diferentes variables estudiadas de cada dimensión.

Tras el análisis de los resultados, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), la extracción se realizó con el método de los Componente Principales y se verificó con otros métodos (Ejes principales, Mínimos cuadrados y Máxima verosimilitud), dando como resultados que efectivamente cada conjunto de ítems define una única dimensión, puesto que, los coeficientes de las cargas factoriales son elevados ( $>.60$ ; tablas 5, 6 y 7) e incluso muy elevados ( $>.80$ ) en todos ellos, lo que significa que son indicativas de una buena participación de cada ítem en la variabilidad de la dimensión (entre  $.44$  y  $.77$ ). Junto a esto, se utilizó el coeficiente “Alfa” de Cronbach, que da cuenta de la consistencia interna del instrumento, el cual ha dado como resultados que el coeficiente de fiabilidad del cuestionario completo es muy elevado ( $.95$ ), así como también los coeficientes de las tres dimensiones (entre  $.88$  y  $.90$ ). Por tanto, queda significativamente probada la fiabilidad de las respuestas dadas a los ítems del cuestionario. Una vez establecido esto, a continuación, se presentará un análisis de las respuestas entregadas en las diferentes dimensiones.

#### 11.2.1 Dimensión Componente Curricular

En la dimensión *Componente Curricular*, los encuestados presentan una distribución de puntuación en rangos de (1-4) con una media de 1.94 con una desviación estándar que fluctúa entre 0.58 y 0.84, aquí se puede observar que el ítem que muestra un mayor nivel de acuerdo es el n°5 *Sientes que tu Tutor de prácticas (Docente de la universidad) acompañó tu proceso de práctica*, donde un 62% de los estudiantes se manifiestan totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Otro ítems con alto nivel de aprobación el N°7 *Sientes que tu tutor pedagógico retroalimentó tu trabajo pedagógico*, con una media de 1.46 y un porcentaje de totalmente de acuerdo de 58% , es importante destacar que ambos ítems están

relacionados con un actor importante del proceso de prácticas como es el Tutor pedagógico, que tiene entre sus funciones guiar, asesorar, orientar y acompañar el proceso del estudiante potenciando la capacidad crítica y de reflexión frente a un determinado fenómeno (Solano et al., 2013).

Por el contrario, el ítem con menor de acuerdo corresponde el ítem n°1, relacionado con si la metodología (en línea) utilizada en la práctica, reemplazó las actividades en terreno, este ítem presenta una media del 2.9, donde el 72% de los estudiantes manifiestan no estar de acuerdo o totalmente en desacuerdo frente a esta afirmación.

Este aspecto es uno de los cuestionamientos que impulsan este estudio, la práctica hasta antes de la emergencia sanitaria, se entendía como una actividad curricular, donde el estudiante de pedagogía, tenía la oportunidad de insertarse en la realidad de su campo profesional y de realizar todas o casi la totalidad de las funciones que se desempeña en su futuro puesto de trabajo, es decir, antes de la pandemia, las instituciones educativas les ofrecían cierto grado de autonomía al realizar diversas actividades o tareas, que posibiliten un mayor aprendizaje. (Serrate et al., 2016).

Sin embargo, en el periodo de practica en línea, esto no ocurrió, puesto que, los encuestados manifiestan que esto no fue posible de lograr en las prácticas en línea, a pesar de las diferentes estrategias implementadas para suplir este proceso, si bien la tutoría es algo que se valora, no importando la modalidad en línea, según la percepción de las estudiantes, esto claramente no reemplazo las actividades presenciales en los centros de práctica. Lo anterior es transversal a todos los niveles de formación, no importando las características y/o objetivos que estas prácticas persiguieran.

### 11.2.2 Dimensión Situación de Aprendizaje

Esta dimensión es la que alcanza un menor nivel de acuerdo por parte de los estudiantes, los encuestados presentan una distribución de puntuación de los ítems en rangos de (1-4) en la mayor parte de estos, con una media de 2.07 con una desviación estándar que fluctúa entre 0.67 y 0.87.

Se puede observar que el ítem que muestra un mayor nivel de acuerdo es el n°12, *Sientes que el proceso de práctica, te permitió la utilización de conocimientos aprendidos en diferentes asignaturas previas y paralelas al proceso, de tu formación*, este está relacionado con el trabajo multidisciplinario, organizado desde la estructura curricular de los programas de formación, entregando una metodología sustentada en el constructivismo y el enfoque pedagógico basado en competencias, que ofrece a los estudiantes la oportunidad de integrar diversas disciplinas, habilidades y conocimientos para afrontar diversas problemáticas de la profesión (Barrientos-Cabezas, et al., 2020), a través de un trabajo colaborativo, brindando al estudiante una mirada integral de su futura profesión (Salgado- Escobar, et al., 2021).

Es importante comprender que, según su persecución sobre los procesos de práctica en línea vividos, este aspecto fundamental de la práctica no se perdió, esto puede tener múltiples causales, la larga tradición de la carrera de párvulos en aspectos relacionados con el prácticum, que las docentes de la carrera que asumen diversas asignaturas disciplinares forman parte del equipo de práctica, la capacidad de los docentes de planificar estrategias en conjunto con otras asignaturas, entre otras.

Entre los ítems que alcanzaron un menor nivel de acuerdo se encuentran el n°14 y 15 relacionado con las adquisición y desarrollo de las competencias pedagógicas y disciplinares que forman parte del plan de estudio y que se encuentran explícitas en cada programa de formación, incluyendo las prácticas, ambos ítems alcanzan una media de 2.32 donde más de un 40% de los encuestados

se manifiestan en desacuerdo con esta afirmación. Al respecto, en una carrera con un plan de estudio sostenido en un diseño curricular basado en competencia, es muy complejo que una de sus principales actividades curriculares como es la práctica, sea percibido por los estudiantes, como un proceso que no le permitió el desarrollo de las competencias que forman parte de su perfil de egreso.

Según Incháustegui (2019), la práctica es definida como el lugar natural para que el estudiante adquiera o desarrolle las competencias necesarias para su nivel de formación, puesto que el logro de estas dependerá que los estudiantes tengan la capacidad de apropiarse del conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes para resolver problemáticas propias de su campo de conocimiento.

En la formación inicial de las educadoras de párvulos en Chile, existen una serie de disposiciones legales que orientan los planes de estudio de las casas formadoras, entre ellos encontramos los estándares orientadores, los que se dividen en dos categorías, el primero relacionado con el apropiarse de las competencias pedagógicas centradas en las capacidades del docente para llevar a cabo un proceso de enseñanza de calidad, está relacionada con el manejo del curriculum, la evaluación, la ética profesional, autocapacitación, gestión de una clase, creación de ambiente propicio para el aprendizaje, entre otras (Ministerio de Educación, 2012). En este sentido, es muy probable que las estrategias propuestas para suplir la presencialidad de los estudiantes en los centros de práctica, hayan logrado cubrir en parte algunas de estas competencias, pero según la percepción de las estudiantes no fueron suficientes.

Lo mismo ocurre con las competencias disciplinares (especificadas), que corresponden a las competencias propias del área de la enseñanza – aprendizaje. En el caso de la educación de la primera infancia, estas dan cuenta de aspectos como la planificación de experiencias basadas en el desarrollo y aprendizaje del niño, así como de todas las áreas disciplinares relacionadas con la formación personal y social, los diferentes lenguajes y la comprensión e interacción con el medio natural y cultural (Ministerio de Educación, 2012).

Otros aspectos abordados por esta dimensión, fueron si las actividades diseñadas, así como los talleres realizados de manera remota, favorecieron el logro de los aprendizajes, alcanzando estos aspectos cerca de un 70% de acuerdo por parte de los encuestados, lo cual plantea la pregunta si los estudiantes consideran que los aprendizajes son la comprensión y dominio de los contenidos, pero no la aplicación de estos en contextos reales.

### 11.2.3 Dimensión: Desarrollo Profesional y Personal

Al igual que en la primera dimensión (Componente curricular), la mayor parte de los encuestados se encuentran entre los rangos (1-3) entre totalmente en acuerdo, acuerdo y desacuerdo, con una media de 1,89 teniendo un ligero mejor resultado que las dimensiones anteriores.

La mayoría de los ítems evaluados, presento una media muy homogénea que oscilo entre 1.68 y el 1.92 en aspectos relacionados en primer lugar con la vocación docente, entendiendo esta como el interés profesional o motivación que expresa el individuo a través de una actitud emocionalmente positiva (Rojas et al., 2018), donde la actividad de práctica constituye un elemento determinante, que relaciona al individuo con los objetos, las personas que conciernen con su objetivo de interés, a partir de sus vivencias que alcanzan un significado cuando poseen una orientación social (Rojas et al., 2017).

Los otros ítems se relacionan con la adquisición de habilidades blandas, definidas como un grupo de destrezas adquiridas, en este caso por el estudiante, que facilitan u optimizan su propio desempeño, tanto en el ámbito académico profesional, laboral o personal (Fuentes et al., 2021), estas se desarrollan a lo largo del proceso formativo del estudiante, por ende, deberían consolidarse las metodologías pertinentes que aseguren su óptimo desarrollo (Rodríguez et al., 2021), en el caso de esta investigación se tomaron algunas de ellas, como son la capacidad de



resolver problemas, trabajar en equipo y tomar decisiones, los encuestados manifiestan entre un 72% y un 90%, que el proceso de prácticas en línea favoreció el desarrollo de aquellas, pese a no realizar esta actividad de tipo presencial.

Estas habilidades, son indispensables para adaptarse a un mundo cada vez más inestable, donde el docente en formación deberá adaptarse a estas nuevas realidades, como es el caso, por ejemplo, producido por el COVID-19 que obligo a los docentes a modificar sus planes de estudio, contenidos, metodologías y formas de evaluación a una educación a distancia (Rodríguez et al., 2021).

Por último, se encuentran los ítems relacionado con el desarrollo de competencias digitales, entendiendo estas como *un conjunto de competencias que permiten usar dispositivos digitales, aplicaciones de comunicación y redes para acceder y gestionar información, crear y compartir contenido digital, comunicarse, colaborar y resolver problemas para una realización personal efectiva y creativa, el aprendizaje, el trabajo y las actividades sociales en general* (Unesco, 2018 p.3), que han transformado el modo de interactuar y percibir y apreciar la realidad.

En relación con el docente en formación, le permite la capacidad de reunir y transferir los saberes, estrategias y actitudes, con ello facilitar su praxis, generar innovación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las necesidades de la era digital (Gaecia et al., 2021).

Los estudiantes encuestados pertenecen en su mayoría a la generación Centennials, dentro de sus características, se encuentran ser nativos digitales. Sin embargo, esto no los habilita para manejar todas las áreas que componen la competencia digital docente, es decir, no son capaces de manejar la alfabetización informacional, colaboración y comunicación en entornos digitales, creación de contenidos digitales, protección de información y datos personales, resolución de problemas a través de medios digitales y uso de la tecnología (INTEF, 2017).

Respecto a esta misma dimensión, los tres últimos ítems, que están relacionados con la gestión, el interés y la motivación por aprender, obtuvieron una media que va

desde 1.8 al 2.32, siendo la autogestión la presento mejor nivel de acuerdo, siendo el interés por aprender el aspecto que presento el menor nivel de acuerdo.

En este sentido, es importante entender que el concepto de aprendizaje es polisémico, lo que proporciona una diversidad de concepciones e interpretaciones. Mesén (2019), plantea que existen diferentes clasificaciones de las teorías, desde las tradicionales como el conductismo, cognitivismo y constructivismo, hasta algunas más modernas como el socio-constructivismo y el conectivismo que toman como base un modelo curricular basado en competencias, como un proceso continuo, que ocurre en diferentes escenarios, lo que permite captar, codificar, relacionar y almacenar nueva información, que a su vez, lo integra a la memoria a largo plazo, implicadas todas a las actividades cognitivas del pensamiento, es decir, la resolución de problemas, el olvido, el recuerdo (Martínez et al, 2012).

Pero a la vez, es el producto de un proceso de la personalidad de todos los sujetos que intervienen, donde el clima juega un papel importante, de ahí que se considere la necesidad de un clima abierto, en el cual se estimule el aprendizaje de los estudiantes a partir de la curiosidad y se reconozca el error como un elemento fundamental del aprendizaje (González, 2021).

En este aspecto, los encuestados se manifiestan positivamente en relación a las prácticas en línea, según ellos, les permitió gestionar sus aprendizajes, entendiendo que gestión de los aprendizajes son un conjunto de acciones que se conciben conscientemente y se ejecutan con vistas al cumplimiento de sus objetivos, esto nace de la concepción que los estudiantes son competentes para comprender, propiciar, explorar y decidir las experiencias de aprendizaje que les permitan generar conocimientos, solucionar problemas, visualizar escenarios y proyectar propuestas, entre otras acciones (Vidal, et al., 2014).

Por el contrario, los ítems n°23 y 24 relacionados con el interés y la motivación por aprender, presentaron una media de 2,32 y 2.12 respectivamente, donde entre un 34 y 44% de los encuestados, no están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Alemán, et al. (2018), plantea que la motivación es un elemento significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea virtual o presencial, en esta misma línea Carrillo, et al. (2009), plantea que la motivación es aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, que determina el nivel de energía y en qué dirección actuamos, es lo que mueve al sujeto a aprender, es, por tanto, un proceso endógeno.

Desde una perspectiva constructivista, la motivación se entiende como la intención del estudiante de realizar de una manera consciente y deseada, una actividad en busca de alcanzar una meta establecida, no obstante, existe una relación entre la eficacia de enseñar, aprender y motivación, habiendo acciones didácticas y metodológicas que la favorecen, de ahí la importancia que posee el docente en este aspecto (Carrillo et. al. 2009).

Para Suarez y Lizarazo-Osorio (2022), existen diversas variables que pueden estar afectando la motivación de los estudiantes de educación superior durante la pandemia, una de ella es la responsabilidad académica, que son los tipo de evaluación implementada, la falta de tiempo para cumplir con todos los requerimientos y la sobrecarga académica, otra aspecto es el espacio de la dinámica de estudio, que corresponden a las posibilidades de interacción donde se evidencia dificultad para trabajar en grupo y no contar con un lugar adecuado para estudiar. En relación a la gestión y motivación del profesor, esta se centra en el poco tiempo que disponen los docentes para atender a sus estudiantes y por último los recursos tecnológicos para la presencialidad remota, que se observa en la necesidad de contar con los hardware adecuados y la conectividad estable para poder mantener el tiempo de conexión.

#### 11.2.4 Factores Diferenciales Significativos de la Investigación.

Como hemos observado con anterioridad, se procedió a contrastar los valores medios de las 3 variables de dimensión, entre las categorías de posibles factores diferenciales como: nivel de formación, edad, tiempo y modalidad de prácticas y frecuencia de contacto con educadoras del centro de prácticas y tutoras pedagógicas, para esto se mantuvo el uso de las puntuaciones estandarizadas para una mayor comodidad interpretativa.

Para lo cual se decidió utilizar los métodos paramétricos (Anova de 1 factor de efecto fijo, con test post-hoc de Tukey) con buen ajuste de estas variables a la normalidad estadística. Se esgrimo la estimación del tamaño del efecto (en escala  $R^2$ ) debido a que el N no es muy elevado. Lo que permitirá inferir una relación entre factor y variable.

En este caso llama la atención los factores de: nivel de formación, modalidad de prácticas, frecuencia de contacto tutoras pedagógicas.

#### 11.2.5 Factor: Nivel de formación

Como se planteó con anterioridad para el análisis de este factor, los participantes de este estudio se organizaron según el nivel de formación en que participaron en las prácticas durante la pandemia, en el nivel inicial (2° semestre), intermedio (4° y 6° semestre) o práctica de mención o profesional (8° y 10° semestre).

En razón a las dimensiones se presenta una alta significación ( $p < 0.05$ ) junto a un tamaño del efecto grande (.212), que nos permite concluir que las estudiantes pertenecientes a los últimos años de formación, manifiestan un menor grado de acuerdo con la dimensión situación de aprendizaje, relacionadas tanto con las diferentes actividades implementadas para favorecer sus aprendizajes, la reflexión

en torno a su proceso de práctica como desarrollar las competencias pedagógicas y disciplinares de sus respectivos niveles de formación.

El rol que cumple la actividad práctica en el aprendizaje del estudiante de pedagogía es fundamental, ya que en esta se sobrepasa la aplicación de conocimientos y técnicas adquiridas, es una oportunidad de incorporar lo teórico en las prácticas, facilitando la comprensión de la realidad, a través del significado que se construye por medio de la autorreflexión y valorización de las acciones realizadas, lo que permite el conocimiento de sí mismo y la capacidad de aprender permanentemente ( Beatriz y Chacón, 2006).

A partir de esto podría concluir que las estudiantes de último año de formación, que han vivido procesos de práctica anteriores en presencialidad, no encuentran en esta modalidad de emergencia, el mismo valor a la experiencia en aspectos como actividades realizadas, talleres de reflexión transdisciplinariedad o el desarrollo de competencias docentes, estas últimas ligadas a un conjunto instrumental de actividades y saberes concretos que le permiten el manejo de la dinámica de una clase, que en un futuro cercano serán esenciales para insertarse en el mundo laboral.

#### 11.2.6 Factor: Modalidad de práctica

Respecto a la modalidad de prácticas en situación de emergencia, analizadas en este estudio, todas estas fueron establecidas de manera en línea, debido a las medidas de distanciamiento social, a excepción de la práctica profesional II, que fue aplazada con la intención de realizarlas en el futuro de forma presencial, las estrategias utilizadas se agruparon para objeto de esta investigación en; asociadas a un centro de práctica, no asociadas a un centro de práctica (en estas se contaba con una práctica asociadas a familias o creación de recursos digitales),

simulaciones, entre otros. Todas estas son inéditas no solo para la carrera, sino para la formación de futuros docentes en general.

Cada equipo de practica debió diseñar el prácticum de los diferentes niveles, en coherencia con los objetivos y contenidos de los diferentes programas de asignatura.

En relación con este factor, se encontró una significancia estadística ( $p < 0.05$ ) con un tamaño de efecto grande (.178) en relación con la dimensión de aprendizaje, donde los encuestados que realizaron su práctica asociada a centros educativos, manifiestan un menor de acuerdo que las estudiantes que realizaron simulaciones.

Esto puede deberse a muchos factores como el nivel formación en que se dan estas estrategias, o el hecho de comparar las experiencias vividas en los centros en la presencialidad, versus el contacto en línea. En esta última, las acciones de los estudiantes eran inéditas en comparación con las prácticas tradicionales, donde el estudiante en formación se incorpora a las diferentes actividades dentro del centro educativo (Toledo y Mauri, 2016), enriqueciendo los aprendizajes tanto teóricos como prácticos (Zabalza, 2006).

#### 11.2.7 Factor: Frecuencia contacto con la tutora pedagógica

Aunque no se presentan evidencias estadísticas significativa, la dimensión desarrollo profesional y personal ( $p < 0.05$ ) el efecto moderado (.086), que da cuenta de indicios que permiten establecer una tendencia entre el número de contacto con la tutora pedagógica y el nivel de satisfacción de los encuestados, en ciertos aspectos relacionados con la adquisición de habilidades blandas, motivación e identidad docente.

Las recientes investigaciones, dan cuenta del rol que juega los agentes responsables del proceso de práctica de los estudiantes, el prácticum no puede

convertirse en un proceso donde el estudiante actúe por cuenta propia, sin la guía y apoyo de tutores o supervisores (Blanco y Latorre, 2008).

Blanco y Latorre (2008), plantean que el estudiante no solo aprende haciendo, sino también reflexionando, puesto que el futuro docente debe ser consciente de cómo y por qué hace lo que hace, y de esta forma, comprenda las posibles alternativas a su disposición, así como las consecuencias que puede generar.

El tutor pedagógico cumple un papel fundamental en este proceso, ya que el prácticum, en un modelo basado en competencias, tiene como característica principal una enseñanza centrada en el estudiante y su desempeño, para lo cual se diseña un recorrido donde el estudiante va adquiriendo cierta autonomía de manera supervisada a lo largo de toda su formación (Blanco y Latorre, 2008). En este caso, el Tutor busca establecer un proceso reflexivo que permita a los estudiantes tomar conciencia de sus límites y comprender los procesos sociales complejos, incorporando su experiencia cultural y formativa. Junto con aquello, el tutor no solo revisa su quehacer durante las prácticas, sino que brinda un espacio para escuchar sus sentimientos, expectativas y temores abriendo las posibilidades al autoconocimiento (Puig-Cruells, 2020).

### **11.3 Discusión de los Datos Cualitativos**

Para responder al objetivo del estudio, de acuerdo con los análisis obtenidos de los resultados, a su vez, con la percepción de las estudiantes respecto de su práctica en situación de pandemia. En primer lugar, en relación a la organización del proceso de práctica y el rol del tutor en ella, así como lo indica Toledo y Mauri (2016), en la formación inicial docente en el prácticum, el estudiante se inserta en una institución escolar, ya sea jardín infantil, escuela, colegio o liceo.

Con la diferencia, que, en estas instancias prácticas, las estudiantes debieron modificar sus prácticas debido a la situación de pandemia, posibilitando que las

tutorías y estos nuevos escenarios de aprendizaje, construyeran nuevas formas de hacer las cosas mediante situaciones emergentes nuevas.

Este escenario, invita a reflexionar sobre la práctica educativa y su relación con la pandemia del COVID-19. La práctica reflexiva implica un análisis crítico y la valoración de las consecuencias antes de tomar medidas, en lugar de seguir una acción rutinaria (Díaz et al., 2015). La reflexión individual y grupal puede ayudar a repensar los componentes curriculares que se están utilizando durante la pandemia, a través de la priorización curricular y la capacidad de crear e implementar soluciones dentro de los límites técnicos y no técnicos (Domingo y Gómez, 2014). Esto se alinea con la idea de Cárdenas et al (2022), sobre la importancia de la motivación y el compromiso de los estudiantes en sus procesos formativos, para lograr una práctica pedagógica que se vincule con el currículum (Arriagada y Calzadilla, 2018).

Por otra parte, la importancia de la práctica en esta modalidad acaece en la utilización de las TICS, las cuales según Moreno-Guerrero et al., (2020) se ha hecho imprescindible que existan capacidades, habilidades y conocimientos digitales para desarrollar la docencia.

Para Sandí y Bazán (2019), las competencias digitales para la utilización de las TICS, permiten que se potencie tanto el desarrollo personal como el profesional, a través del dominio de nuevas destrezas que le permitirán resolver de mejor manera las actividades relacionadas con la enseñanza y aprendizaje. Para Poveda-Pineda y Cifuentes-Medina. (2020), se valora positivamente la utilización de las TICS para el mejoramiento de la experiencia de los estudiantes en vinculación con los aprendizajes en escenarios digitales.

#### 11.3.1 Dimensión componente curricular

Desde el ámbito curricular derivado del discurso de las estudiantes en contextos adversos, se requiere de constantes innovaciones por lo cual para Ortiz et al. (2021), destaca el motivar e involucrar a los estudiantes con sus procesos



formativos, como un aspecto importante para reforzar la confianza y la continuidad en su formación, con el apoyo constante de su tutor, como resalta Freire et al., (2019). En este sentido, un tutor debe poseer dominio de sus funciones además de experiencia en práctica docente, como facilitador del proceso de formación.

### 11.3.2 Dimensión situación de aprendizaje

Con relación al aprendizaje en pandemia, las competencias pedagógicas y disciplinares para su desarrollo, significan contar con constante acompañamiento y transferencia de saberes por parte del tutor, lo que implica establecer destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos, para enfrentar los distintos desafíos en escenarios educativos diversos (Picón et al., 2021).

En relación con el aprendizaje, los conocimientos que le corresponda tener como profesional son importantes, para el desempeño efectivo con el que debe operar profesionalmente, dando respuestas satisfactorias a toda situación práctica de desempeño, logrando, además, estar por encima de los cambios tecnológicos y de los conocimientos que suceden en nuestra sociedad (Suárez, 2020).

El aprendizaje es diverso, y cada sujeto según su experiencia práctica y teórica se construye y desarrolla sus competencias para enfrentarse en distintos escenarios pedagógicos, en los cuales a través de cada intervención práctica se construye profesionalmente, esta construcción de aprendizajes solo es posible mediante experiencias significativas, independiente del contexto en el cual se vivencien, ya sea vía remota o presencial (Suárez, 2020).

### 11.3.3 Dimensión desarrollo profesional y personal

Con relación a la red desarrollo profesional y personal, existen conceptos o códigos importantes a analizar, como, vocación, identidad docente y autoconocimiento. La vocación constituye en primera instancia la elección de una profesión, la que a través de su formación y desarrollo como profesional se confirma, y esta vocación a la vez depende de las exigencias familiares y sociales en su conjunto.

En la formación surgen intereses profesionales, asignaturas desde un enfoque profesional que permite la integración de métodos y procedimientos para su futura actuación profesional (Pérez y Rodríguez, 2016).

La identidad docente se construye desde el ejercicio docente, en este caso desde las prácticas, la cual contribuye a la formación de la identidad docente, teniendo la cualidad de incorporar la reflexión como un proceso importante sobre la práctica implementada, para la identificación de aciertos y aspectos a mejorar, la que se enriquece a través de la interacción social, forjando una identidad como parte de un proceso dinámico que se interpreta desde los contextos y vivencias personales, en este sentido las instituciones formadoras requieren integrar en sus procesos de formación inicial procedimientos que faciliten la construcción de una identidad docente para su futuro desempeño profesional (Madueño y Márquez, 2019).

Por último, el desarrollo profesional se relaciona con el autoconocimiento para un desarrollo personal, bajo este ámbito cobra importancia al establecer vínculos personales, motivaciones familiares, sensibilidad con los social que cree un sentido de profesión, que al propiciar autoconocimiento personal, los profesores en formación se involucran emocional y cognitivamente, constituyéndose en un escenario enriquecedor para los futuros docentes, quienes deben compartir situaciones positivas y negativas, ganar confianza y desarrollar autonomía sobre su desempeño y actitudes profesionales (Valle y Matarranz, 2020).

## **11.4 Triangulación de Método y Discusión General**

Teniendo en cuenta el enfoque mixto de esta investigación, recordaremos que en una primera instancia se recolectaron los datos cuantitativos, esto a través de un cuestionario vía plataforma virtual aplicado a las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia, que realizaron sus prácticas durante el año 2020, constando con la participación de 50 estudiantes todas de sexo femenino que en su mayoría tiene en entre los 20 y los 23 años de edad y que se encontraban en los diferentes niveles de formación, posteriormente esta información fue analizada e interpretada, en este aspecto, varios puntos llamaron la atención.

Consecutivamente, se realiza una entrevista en profundidad vía Teams a un total de 16 estudiantes de los diferentes niveles de formación, con la intención de profundizar en la comprensión del fenómeno.

Esta recopilación secuencial de datos, permitió realizar una triangulación en las diferentes dimensiones analizadas y así ampliar el conocimiento del objeto de estudio.

### **11.4.1 Triangulación y discusión dimensión componente curricular**

En esta primera dimensión, que cuenta con 8 ítems, las estudiantes evalúan este aspecto concerniente con la organización y coherencia del proceso de práctica, mayoritariamente como en totalmente de acuerdo o en acuerdo con una media cercana al 2, siendo los ítems 4, 5, 6 y 7 relacionados con el rol del tutor los con mayor nivel de aprobación, con una media entre 1.46 y 1.64 siendo los de segundo y tercer año los que manifiestan un mayor grado de satisfacción.

En este punto, las estudiantes manifiestan haberse sentido acompañadas por sus tutoras pedagógicas (docentes asignadas por la universidad).

### Ejemplo Acompañamiento tutoras

- “siento que hubo un vínculo como más fuerte con las tutoras de práctica, ya que, por ejemplo, si teníamos algún problema igual podíamos hablarle por el WhatsApp o correo. Se hizo como una conexión, un vehículo como más fuerte con lo que eran las redes sociales, como con las profesoras y las tutoras” (E.8)

En este aspecto, relacionado con el acompañamiento por parte de las Tutoras tanto en lo emocional como afectivo, la relación virtual que se sostuvo promovió las condiciones necesarias para generar confianza, bienestar y contención emocional (López-Belmonte et al., 2020) en las estudiantes.

En lo que tiene relación con lo administrativo, la coordinación de los procesos de práctica teniendo que modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje migrando a la modalidad virtual (Mujica y Orellana, 2018), a través del uso de plataformas de video conferencias que permitieron la realización de clases sincrónicas (López-Belmonte et al., 2020) y asincrónicas como grabaciones, material académico y retroalimentación del trabajo pedagógico.

### Ejemplo sobre el uso de la plataforma entrevistada

- “Más que nada ver lo que lo profesores iban subiendo, porque hay mucho material que los profesores no alcanzan a pasar y lo van subiendo ahí. Entonces uno tiene el material ahí para descargarlo, tiene links de los videos para volver a verlos, siempre están ahí. Igual que nosotros entregamos nuestros trabajos, es como para entregar y dar.” (E.8)
- “Nos enviaban la retroalimentación por un mensaje de audio, entonces uno lo escucha, y era como tenerla al lado y que a uno le estuvieran explicando” (E.4)

En relación con la reflexión, aunque en la encuesta las estudiantes evalúan este aspecto como positivo, en las entrevistas algunas estudiantes manifiestan que

la reflexión se daba más bien de manera espontánea, sin claridad u objetivo de los temas que abordarían, nacían de alguna actividad propuesta como charla, textos o la propia iniciativa del estudiante, pese aquello valor la instancia.

Ejemplo en relación con la reflexión durante la práctica:

- “que yo me pueda sentar, aunque sea a través de una pantalla, y decirle y contarle a mi profesora cómo fue mi proceso y que aprendí, y en que me equivoque, que no entendí, para mí es un valor humano, como un valor agregado” (E.7)
- “Cuando era un grupo pequeño, sí podíamos hablar todas. Y en verdad, escuchábamos todas y eso igual a uno la va enriqueciendo” (E.8)

En este caso el rol del tutor, al estar más distante posibilita la reflexión y volver a repensar y dar significado a la labor y ejercicio profesional (Puig-Cruells, 2020), permitiendo orientar el camino al desarrollo profesional docente, a través de una conexión entre la teoría y la práctica. (López-Belmonte et al., 2020). Esto confirma la importancia de que los tutores desarrollen competencias digitales, que le permitirán guiar y promover en sus estudiantes no solo el pensamiento crítico, las habilidades, los conocimientos, las actitudes, sino que también las estrategias para el uso eficiente y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación en línea. (Basantés-Andrade et al., 2020).

En relación con este mismo punto, el ítem n°8 relacionado con el uso de las plataformas utilizadas durante las clases en línea, fue uno que consto con el menor nivel de acuerdo con una media de 2,62 y un 50% de desacuerdo, pese a que en las entrevistas las estudiantes manifiestan que el cambio les permitió comunicarse con las tutoras, trabajar con sus compañeros y las familias o centros educativos a través de los TICS.

Ejemplos uso de plataformas

- “Entonces, en cuanto al quehacer de los trabajos de forma virtual, fue super provechoso y rendidor, porque los lográbamos hacer muy rápido”. (E.11)
- “plataformas ... son súper provechosos los tiempos, pensando en una futura planificación, hacerla con una compañera de forma virtual. Encuentro como super provechoso seguir utilizando estas plataformas”. (E.8)
- “Primero me conectaba con la educadora, conversábamos de los trabajos que teníamos que hacer, les preguntábamos cosas, que nos tocó hacer el proyecto. También tuvimos que hacer un trabajo de espacios, entonces había siempre una conversación” (E.12)

Los principales problemas se manifestaban en la falta de motivación, en la poca participación en las clases sincrónicas y en los problemas en la calidad del servicio de internet, que existía tanto en los hogares de las tutoras como de las estudiantes, lo que impedían escucha o ver las clases sincrónicas con claridad, así como los problemas de estabilidad del sistema durante la clase.

#### 11.4.2 Triangulación y discusión dimensión situación de aprendizaje

En esta dimensión, los estudiantes evalúan su proceso de aprendizaje vivido durante la práctica en línea, a través de 7 ítems que abordan aspectos relacionados con la adquisición de competencias propias de la formación inicial docente de la educación infantil en Chile. Así como también las diversas actividades diseñadas para remplazar tanto el trabajo en terreno, como los talleres llevados a cabo en la universidad, con el objetivo de abordar los contenidos de los diferentes programas y reflexionar sobre el trabajo docente.

En relación con los resultados estadísticos, esta es una de las dimensiones con menor grado de acuerdo, con una media de 2.07. Los ítems 14 y 15 alcanzan casi un 40% de nivel de desacuerdo en aspectos relacionados con la adquisición de competencias pedagógicas y disciplinares. Esto cobra gran importancia en la

formación inicial docente universitaria, ya que el Prácticum es el escenario ideal para su desarrollo. En este sentido, no solo se trata de aspectos relacionados con la empleabilidad, sino que es la oportunidad natural para que los estudiantes adquieran las capacidades necesarias para resolver problemáticas de su campo de especialización (Incháustegui, 2019; Vera-Assaoka y Castro, 2022).

Al respecto, las estudiantes expresan que, si bien las distintas actividades propuestas por el programa de prácticas (tales como análisis de videos, simulaciones, elaboración de cápsulas, trabajo con familias y clases sincrónicas con los niños y niñas) les permitieron abordar los contenidos correspondientes, no les proporcionaron las competencias necesarias para enfrentar los diversos desafíos que surgen en el aula

Ejemplos tipo de actividades de práctica:

- “el trabajar es con un solo niño, que igual después vamos a tener muchos en la sala y cómo vamos a hacer para registrar, para observar tan rápido todo y ver. Eso como que no me asusta, pero siento que no sé cómo lo voy a hacer”. (E.4)
- “En cambio en el centro los niños están ahí y bueno las situaciones se dan de una manera distinta” (E.1)
- “Nos explicaron en las clases cómo son las diferentes modalidades, cómo se puede entrar a ellas o cómo podemos hacer las actividades. Me hubiera gustado igual conocer como más en profundidad mucho más estas modalidades. Porque como igual son clases en línea se pasa una parte, pero la otra igual la tenemos que poner en práctica” (E.2)

En estos ejemplos, las estudiantes manifiestan que, a pesar de las diversas modalidades de trabajo de la práctica propuestas durante la emergencia sanitaria, la implementación de estas actividades y acciones no les permitió recrear el escenario natural de los centros de práctica. En otras palabras, no fue posible asumir los desafíos de la labor docente en todas sus dimensiones, tales como la creación

de un ambiente propicio para el aprendizaje, la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la enseñanza de todos los estudiantes, así como la responsabilidad profesional.

Para que un estudiante pueda desarrollar y, además, alcanzar una competencia, no basta con tener un conocimiento sólido, sino que también debe ser capaz de transferirlo de la teoría a la práctica por medio de la reflexión (Gallego et al., 2009). En el contexto de la formación inicial docente, las competencias profesionales (tanto específicas como genéricas y transversales), se adquieren de manera más eficaz, eficiente y efectiva en situaciones prácticas, ya que la adquisición de estas competencias toma valor, significatividad, representatividad y pertinencia a partir de las condiciones específicas en las que se activan (Tejada, 2013). En este sentido, el aprendizaje se vuelve más efectivo cuando está ligado y vinculado a la resolución de problemas reales.

El aspecto relacionado con la multi e interdisciplinariedad, aborda la integración de dos o más disciplinas que se unen para abordar una situación específica (Bell, 2022). En el contexto de la práctica de la carrera, esto se refiere a la integración de los aprendizajes de las distintas asignaturas que conforman el plan de estudios. Este aspecto obtuvo un alto nivel de acuerdo entre los estudiantes, con una media de 1.72 en una escala del 1 al 3. En este sentido, los estudiantes expresaron que el proceso de práctica durante la pandemia, les permitió integrar diversas disciplinas, habilidades y conocimientos previamente adquiridos para resolver problemas prácticos (Barrientos-Cabezas et al., 2020). Esta integración se reflejó en el discurso de las estudiantes de diferentes niveles de formación.

Ejemplos integración disciplinaran:

- “Sí, bueno por lo menos algunos proyectos que... los pudimos poner en práctica de acuerdo con lo que vivimos en tercero con la profe Roxana, trabajar proyectos de innovación, y utilizar ... la mención de este semestre con los espacios” (E.8)



- “Especialmente esta última práctica, no sé si fue por coincidencia o porque está pensando que sea así, el tema del trabajo con familiar y comunidad influyó mucho en la práctica. Fue uno de los ramos que más sentí presente, por el tema de que hubo un trabajo real con la familia. Lo complementé mucho... como que el ramo de trabajo en familia me dio lo teórico y práctica me dio como lo práctico” (E.6).
- “Todos los ramos que son de la carrera siempre me han complementado, me han ayudado a tributar a práctica” (E.8).
- “Integré las didácticas de la matemática, desarrollo sostenible, lenguaje, didácticas del lenguaje. También integré formación ciudadana, que tuvimos este semestre. Ciencias sociales, que es con desarrollo sostenible, las ciencias naturales, arte, música y todas las que tenía anteriormente para hacer el diagnóstico de los núcleos” (E.8)

El prácticum, es una actividad cuyo objetivo es que los estudiantes desarrollen aprendizajes y competencias que les permitan enriquecer su formación y acercarse al mundo laboral y sus exigencias. Según Kolb (1984), el aprendizaje experiencial se produce a través de círculos progresivos de práctica y reflexión. Es importante, que el prácticum permita a los estudiantes reflexionar sobre lo que hacen en las instituciones externas a la universidad, vinculando esos aprendizajes y vivencias a la teoría y generando una reflexión crítica que les permita construir un saber más permanente. Este espacio debe ser de diálogo, donde se analicen las condiciones del ejercicio profesional mediante un enfoque reflexivo, que permita construir y reconstruir conocimientos (Gallardo y Nuevo, 2020).

En cuanto a este aspecto, son los estudiantes del último año de formación correspondiente a las practica de mención y profesional, los que manifiestan un menor nivel de acuerdo (52.4), en relación con que las actividades en terreno, los talleres e instrumentos utilizados para la reflexión propuestos en la práctica en línea, favorecen su aprendizaje.

Ejemplos actividades realizadas en los talleres de práctica:

- “Con los talleres me costó mucho como esa mirada reflexiva que había, que tenía que haber, me costó llevarlo”. (E.11)
- “Nos juntábamos en grupos grandes, ahí hacían presentaciones de Power Point. Igual a veces me costaba concentrarme en eso, como que si eran muy largas y era durante toda la hora me iba, me perdía y me desconcentra”. (E.9)

La capacidad de reflexionar sobre la acción, es lo que permite al futuro profesional de la educación, no solo abordar de manera eficiente los desafíos inherentes a la enseñanza, sino también reformular sus conocimientos, creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mendoza, 2020). Esta habilidad no surge de manera espontánea, sino que debe ser desarrollada y modelada en todos los niveles, a través de diversas estrategias que fomenten una actitud reflexiva (Jarpa et al., 2017).

Del mismo modo, se presentan ciertos indicios que sugieren un menor grado de satisfacción entre las estudiantes que desarrollaron menos de 9 semanas de práctica, lo cual se apoya en el P-valor ( $P < .20$ ) en relación con los casos cuya práctica dura más, esto también se puede observar en el discurso de los estudiantes. Ejemplos actividades realizadas en terreno:

- “Respecto a lo que fue práctica en sí, con los niños y eso, lo que a mí me pasó es que sentí que igual era muy como ausente. La práctica en sí muy ausente, porque uno cuando va a terreno uno está tantas horas, pero ahí, y los estás viendo y estás ahí pendiente.” (E.9)
- “Yo, en ninguna de las dos prácticas hablé con los niños, nunca estuve con ellos, nunca pude comunicarme con ellos, solamente con las dos madres y lo que iban necesitando”. (E.4)

La práctica en la formación inicial docente, se ha concebido tradicionalmente como un espacio de aprendizaje fuera de la institución formadora (Zabalza, 2016), que permite a los estudiantes sumergirse por primera vez en el mundo laboral. Sin embargo, para que esto suceda, los actores involucrados en el proceso

desempeñan un papel fundamental. Esto implica la participación no solo de un tutor pedagógico (un docente asignado por la universidad), sino también de un profesor experimentado que recibe al estudiante en el centro de práctica. Es este último quien tiene la responsabilidad de observar, orientar, supervisar y servir como modelo para el estudiante, creando un puente entre el conocimiento de los docentes noveles y el del docente experimentado. Para lograr esto, se requiere una inmersión prolongada en el tiempo (Guevara, 2017).

En resumen, el aprendizaje en el contexto de una formación basada en competencias es un proceso complejo que involucra múltiples variables. Durante este proceso, los estudiantes adquieren y desarrollan una amplia gama de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores que les permiten desempeñarse de manera efectiva en un ámbito específico (García et al., 2015). Para lograr esto, es fundamental diseñar una serie de experiencias de aprendizaje estructuradas y basadas en situaciones auténticas. Estas experiencias proporcionan a los estudiantes la oportunidad de enfrentar problemas y tareas que reflejan situaciones reales de su vida práctica y laboral,

Es así como el prácticum, desempeña un papel fundamental al proporcionar a los estudiantes una variedad de actividades y experiencias enriquecedoras a través de la interdisciplinariedad y el intercambio de experiencias de aprendizaje entre compañeros y docentes, lo cual resulta esencial para que los estudiantes adquieran estas competencias.

Es evidente que, según la percepción de las estudiantes, uno de los aspectos más problemáticos de esta dimensión, corresponde a las actividades diseñadas para reorganizar la práctica tradicional por una versión en línea. En este sentido, es evidente que los esfuerzos realizados resultaron ser insuficientes para el desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares. Este aspecto fue especialmente notable entre las estudiantes en los últimos años de formación, así como aquellas que tuvieron menos tiempo de práctica y realizaron sus prácticas vinculadas de manera en línea a un centro educativo. Estos factores, se reflejaron en un nivel de

acuerdo más bajo con respecto a la efectividad de las actividades en el desarrollo de competencias.

#### 11.4.3 Triangulación y discusión dimensión desarrollo personal y profesional

En esta dimensión, los estudiantes evalúan su proceso relacionado con su desarrollo personal y profesional vivido durante la práctica en línea, a través de 9 ítems que abordan aspectos relacionados con la identidad y vocación docente, la motivación, la gestión del aprendizaje y las competencias transversales relacionadas con el trabajo en equipo, la toma de decisiones y el uso de los TICS.

En relación con los resultados estadísticos, esta es una de las dimensiones con mayor grado de acuerdo, con una media por debajo de los 2 puntos. Entre ellos destaca el ítem 16 que alcanzo un 48% de acuerdo, este relacionado con la vocación docente.

La vocación docente presenta múltiples acepciones, sin embargo, varios autores coinciden en definirla como un proceso mental que impulsa a la persona desde su interior hacia la realización de algo, incluso en circunstancias que podrían parecer difíciles de alcanzar en la realidad tangible, en el caso de los docentes estos poseen una inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación (Mujica et al., 2018, Fuentes, 2001). Cuando la vocación es orientada a la praxis educativa, genera sentimientos positivos que contribuyen tanto al bienestar subjetivo de los profesionales, como a enfrentar las dificultades de su labor docente. En el caso del docente en formación, le ayuda no solo al aprendizaje de las diferentes asignaturas que cursa, sino que también a fortalecer su compromiso hacia la profesión, lo que le permitirá afrontar los desafíos de la profesión en contextos educativos más complejos.

Ejemplos con la vocación docente:

- “por ejemplo, a lo que es la pandemia ahora. Entonces esto siento que igual nos enriquece como educadoras, porque sabemos cómo después salir adelante, cómo llevarlo a cabo” (E.16)
- “es como que me mueve corazoncito. Entonces, estoy muy entusiasmada. Cuando comenzó la práctica, yo estaba muy entusiasmada, a pesar de que me sentía desmotivada por ser en línea. Tomé esto de que es sala cuna, y aprovechando esto al máximo de todo se tiene que sacar algo bueno o me daba ánimos sola, “a ti te encanta sala cuna, así que démosle”, “aprovecha esto máximo”. De todo se tiene que sacar algo bueno, tómalo y hazlo, estudia porque a ti te gusta mucho este nivel, si quieres trabajar en un futuro con este nivel, tienes que aprovechar al máximo estas prácticas.” (E.6)
- “nunca he tenido dudas de lo que he querido ser. Yo entré con la disposición de convertirme en educadora, ser la mejor y eso no ha cambiado” (E.11)

Otro aspecto evaluado, fue si el proceso de práctica favoreció el desarrollo de su identidad docente con una media de 1.78, sobre esto se presentó con mayor grado de satisfacción en las estudiantes pertenecientes a los primeros años de formación.

Ejemplo sobre tu identidad docente:

- “ahora aún más porque ahora sabemos que el rol docente no sólo va a estar en el aula, sino que también en los hogares”. (E.11)
- “porque conocía solamente una parte, ahora conozco otras posibilidades de trabajo, no solamente... ser una guía más que nada, ser alguien en que se pueda apoyar, pero siempre dejando que el niño se potencie ...Yo creo que me ha ayudado a ver las cosas de otra manera, mirar diferente”. (E.16)

La construcción de la identidad docente de los futuros profesores, es un aspecto importante en el proceso del prácticum, ya que en él se destaca la importancia de los buenos ejemplos y modelos en los talleres de práctica para

desarrollar su propia propuesta de enseñanza (Guevara, 2017). Estos ejemplos tradicionalmente pueden provenir de diversas fuentes, como practicas anteriores, libros de expertos, material didáctico. En el caso de la práctica en línea implementada en pandemia, estas fueron remplazadas por simulaciones, análisis de videos, trabajo remoto relacionado con centros educativos o familia.

Ejemplo construcción docente:

- “Enviaban textos y ahí estaba la teoría y yo, lo que hacía, era resumir el texto y hacer mapas mentales. Y después cuando llegábamos a clases de grupos pequeño, ahí hablábamos sobre el texto. Y también yo lo que hacía, era conectarme con una compañera, y hablábamos sobre el texto antes de entrar a clases. Y de ahí sacaba yo después una reflexión final “(E.8)
- “Aprendí del juego pre simbólico, aprendí de la metodología Emmi Pikler, de esta visión, de este concepto de niño, que para mí fue maravilloso. Lo noté mucho, este cambio radical que hice después de leer el texto de Alison Gopnik, me cambió mucho mi concepto de niño” (E.4)

Este proceso, debe estar acompañado de un proceso reflexivo los docentes en formación, que les permita interpretar y reinterpretar sus experiencias a través de diversas estrategias, como la escritura personal reflexiva, la socialización de experiencias y la participación en diálogos reflexivos (Mendoza y Covarrubias, 2020).

En este aspecto, el diseño del prácticum cumple un rol fundamental ya que las actividades diseñadas por las universidades y centros educativos, deben proporcionar experiencias que promuevan el desarrollo de habilidades personales, interpersonales y profesionales, contribuyendo así al crecimiento progresivo de la identidad docente. Asimismo, las experiencias emocionales que se viven durante el período de práctica desempeñan un papel fundamental en este proceso. (Mendoza y Covarrubias, 2020).

Otros elementos del desarrollo personal abordados, fueron los aspectos relacionados con la gestión, el interés y la motivación por aprender, donde se destaca que la autogestión obtuvo el mayor nivel de acuerdo, mientras que el interés por aprender presentó el menor nivel de acuerdo, según la media obtenida en los ítems correspondientes.

Se puede inferir, que el proceso de prácticas en línea, permitió a los estudiantes gestionar sus aprendizajes, entendiendo estos, como acciones conscientes orientadas al logro de objetivos, donde los estudiantes son considerados competentes para comprender, propiciar, explorar y decidir las experiencias de aprendizaje que les permitan generar conocimientos, resolver problemas y desarrollar propuestas (Vidal et al., 2014). En este aspecto, los estudiantes manifestaron.

Ejemplos de autogestión del aprendizaje:

- “ahí estudiando autónomamente respecto a lo que ya habíamos visto con anterioridad. Y después llegar a la universidad mucho más preparada, con “me leí este texto y me gustó esto”, reflexionar respecto a esto. Porque yo creo que eso es lo que no se puede hacer cuando ya estamos en la universidad” (E.9)
- “En este caso igual sé que las tenemos ahí para preguntarles cualquier cosa, pero siento que hay algunas cosas que no es necesario preguntarles, uno puede buscar como la solución sola.” (E.11).
- “Sí, porque me aprendí a conocer, porque antes sí yo tenía los trabajos a última hora, me estresaba más de la cuenta. Ahora como me organizo para hacer los trabajos y no tenerlos todos última hora, como que estoy más relajada y puedo organizarme también con los tiempos que tengo acá en la casa” (E.8).
- “porque quedé como tan entusiasmada con lo que estaba aprendiendo, que de verdad quedé con ganas de leer más, de aprender más. De hecho, descargué libros, los imprimí, los anillé, los plastifiqué, cosa que estas

vacaciones querer leer más, aprender más cuando uno le toma el gustito de saber que las cosas son diferentes. Al menos a mí me dan ganas de saber más, de querer crecer profesionalmente” (E.6).

- “Al principio era lo me costaba, de aprender por mi cuenta, porque igual ir las profesoras lo exponían en práctica y todo. Pero igual era después, que terminaba la clase, era tiempo de uno aprender por sí solo, de relacionarlo con nuestra propia vivencia. Entonces era un tema, aprendí a ser más organizada, a tener mis prioridades, que era algo que presencial era diferente” (E.12).

Durante la pandemia, los estudiantes se encontraron en una situación de educación a distancia que les exigía adaptarse y cambiar sus paradigmas. Especialmente, tuvieron que replantear su concepción del proceso de aprendizaje y las acciones necesarias para llevarlo a cabo. En este contexto, su aprendizaje no dependía de un asesor directo, sino que se basaba en las interacciones que tuvieran con otros estudiantes y con los contenidos de estudio, todo ello mediado por el uso de la tecnología.

Para lograr este proceso de aprendizaje autónomo, el estudiante debía realizar diversas acciones. Cada una de estas acciones requería no solo el dominio de habilidades intelectuales y procedimentales, sino también una motivación suficiente y objetivos claros. Solo así, podrían alcanzar con éxito el final del proceso de aprendizaje (Sánchez y Cabral, 2005).

Y por último, se presentan los ítems relacionados con la adquisición de habilidades blandas definidas como un grupo de destrezas adquiridas, en este caso por el estudiante, que facilitan u optimizan su propio desempeño, tanto en el ámbito académico-profesional, laboral o personal (Fuentes et al., 2021). En este caso, se tomaron algunas de ellas, como son la capacidad de resolver problemas, trabajar en equipo y tomar decisiones y el desarrollo de competencias digitales; en este aspecto, los estudiantes manifestaron un alto grado de acuerdo, sin embargo,



durante las entrevistas manifestaron algunas dificultades relacionadas con el uso de plataformas digitales.

#### Ejemplos uso plataforma digital

- “Y pasa eso con Teams, que cuando uno tiene un poquito malo internet, Teams como que se va, se corta, o sale a cada rato “se sigue reconectando” o “se está reconectando”, se perdió la señal o se apagó el micrófono.” (E.4).

En definitiva, los estudiantes plantean que dentro de las principales dificultades se encuentran las de conexión, de acceso al internet, así como la calidad de la misma y que pese a pertenecer a la generación Centennials, que se consideran nativos digitales, esta modalidad de trabajo les permitió desarrollar competencia no solo en el uso de redes sociales, sino que también de herramientas digitales que mejoran las interacciones comunicativas, el diseño, selección y elaboración de material digital, así como acceder y gestionar información. (George, 2021; UNESCO, 2018).

#### Ejemplos Competencias digitales

- “Sí, yo creo que sí. Igual todas las herramientas que hemos utilizado durante el semestre, como Teams, para hacer Power Points, Canvas, de repente hemos tenido como que hacer presentaciones en Powers Point, pero como grabaciones. Entonces igual hemos... Bueno yo igual antes era nula con esto de la tecnología, nunca me ha gustado tampoco. Entonces como ahora poder reforzar todo esto, se ha reforzado y se ha aprendido más, porque antes no manejaba lo básico. Incluso cuando empezó esto del semestre, poder utilizar Teams era terrible, porque lo abría y abría otra cosa, me mandaba puras embarradas en Teams. Entonces como que ahora lo manejo más, con la práctica” (E.2)
- “Yo creo que sí, porque, de hecho, todo lo que es Power Point, nos han hecho utilizar Canvas para crear cuentos, cosas así. Entonces, hemos tenido que hacer cápsulas y al final todo eso nos ha ayudado a aprender más y que más

adelante, como la tecnología ya vino para quedarse, de alguna u otra manera hay que aprender a utilizarla...” (E.8)

En síntesis, pese al alto nivel de acuerdo de esta dimensión por parte de todos los estudiantes encuestados, se puede observar algunos indicios de correlación, debido a que los estudiantes de los primeros años de formación, así como aquellos con mayor número de semanas de práctica y contacto con sus educadoras guías y tutoras, manifestaron un mayor grado de acuerdo con este aspecto, reforzando la importancia de estos actores no solo en el proceso de práctica, sino en la formación inicial de los docente.

### **11.5 A Modo de Conclusión del Capítulo**

Los estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, que participaron a este estudio, presentan un alto nivel de acuerdo en relación con la calidad de los procesos de práctica vividos durante la pandemia, de acuerdo con los valores medios de las variables en las 3 dimensiones abordadas en el cuestionario; componente curricular, situación de aprendizaje y desarrollo personal y profesional.

En este mismo sentido, en el análisis de los resultados cuantitativos aplicando el método correlacional del Coeficiente de Pearson, se observa una correlación significativa entre las variables.

En primer lugar, en la dimensión componente curricular, las estudiantes muestran un nivel de acuerdo en cuanto a la organización y coherencia del proceso de práctica, especialmente en relación con el rol del tutor pedagógico. En este aspecto, se destaca que las estudiantes de segundo y tercer año expresan un mayor grado de satisfacción en cuanto a lo anterior.

En cuanto al acompañamiento emocional por parte de las tutoras, se menciona que la implementación del proceso de práctica de manera virtual, promovió la generación de confianza, bienestar y contención emocional en las estudiantes, destacando tanto el uso del wasap como una forma de comunicación más cercana e inmediata, frente a los problemas o dificultades por las que atravesaban.

En relación con la parte administrativa, se destaca la coordinación de los procesos de práctica, donde se utilizaron plataformas de videoconferencia para llevar a cabo las clases sincrónicas y asincrónicas, así como para proporcionar materiales y retroalimentación académica.

En este mismo aspecto, relacionado con el uso de plataformas para la realización de los talleres en línea, se menciona que hubo un menor nivel de acuerdo, con un 50% de desacuerdo. Las principales dificultades se relacionaron con la falta de motivación, la baja participación en clases sincrónicas y los problemas de calidad del servicio de internet, tanto en los hogares de las tutoras como de las estudiantes, que dificultaban la visualización y audición claras de las clases.

Junto con aquello, se resalta la importancia de que los tutores desarrollen competencias digitales, para guiar a los estudiantes en el uso eficiente y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación en línea.

En cuanto a la reflexión, las estudiantes evalúan este aspecto de manera positiva, aunque en las entrevistas algunas mencionan que la reflexión se daba de manera espontánea, sin una claridad u objetivo definidos. Sin embargo, se valora la instancia de reflexión, ya que el rol del tutor les permitió repensar y dar significado a su labor docente, favoreciendo su desarrollo profesional.

En razón al proceso de aprendizaje durante la práctica en línea, relacionado con la adquisición de competencias pedagógicas y disciplinares. Se menciona que esta dimensión obtuvo un bajo grado de acuerdo, especialmente en lo que respecta a la adquisición de competencias. Las actividades propuestas durante la práctica en línea, como análisis de videos, simulaciones y clases sincrónicas permitieron

abordar los contenidos, pero no proporcionaron las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del aula. Se resalta la importancia de la reflexión como parte fundamental del aprendizaje y la necesidad de integrar distintas disciplinas.

También se menciona, la influencia del tutor pedagógico y del profesor experimentado en el centro de práctica para el desarrollo de competencias. En general, se evidencia que las actividades diseñadas para reorganizar la práctica tradicional por una versión en línea fueron insuficientes en el desarrollo de competencias, especialmente para estudiantes en los últimos años de formación y con menos tiempo de práctica.

En relación con la última dimensión desarrollo personal y profesional de los estudiantes, los ítems evaluados, incluyen aspectos como la identidad y vocación docente, la motivación, la gestión del aprendizaje y las competencias transversales.

Se destaca que se obtuvo un alto grado de acuerdo por parte de los estudiantes, con una media por debajo de los 2 puntos. En particular, se menciona que el ítem relacionado con la vocación docente obtuvo un 48% de acuerdo.

Se enfatiza la importancia de la vocación docente como un impulso interno que lleva a los docentes a dedicarse a la enseñanza con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación. Se menciona que la vocación orientada a la praxis educativa, genera sentimientos positivos que contribuyen al bienestar subjetivo de los profesionales y les ayuda a enfrentar las dificultades de su labor docente.

Por otra parte, las entrevistadas destacan, que la práctica en línea favoreció su capacidad de autogestionar su aprendizaje, tanto en la organización de tiempos y actividades les permitan adquirir nuevos conocimientos, así como las habilidades de resolver problemas y crear propuestas.

## **BLOQUE D- CONCLUSIONES**

## **CAPÍTULO 12. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES**

### **12.1 Conclusiones de la investigación**

La pandemia ocurrida en los años 2020 y 2021, obligó a las instituciones de educación superior a adaptar rápidamente sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta transición hacia la educación en línea, implicó numerosos desafíos significativos para la formación docente, especialmente en relación con el prácticum, que es una parte fundamental de la formación inicial docente.

Dado que esta situación ha sido inédita en la historia reciente de la humanidad y no existen suficientes investigaciones que evalúen la calidad de los procesos de práctica vividos por los estudiantes durante este periodo, este estudio aborda las principales dimensiones que forman parte de este proceso.

La ley chilena establece que los programas de formación docente, deben cumplir con ciertos requisitos, incluyendo un sistema de prácticas tempranas y progresivas, sin embargo, esto sigue convirtiéndose en un punto débil dentro de los procesos de acreditación que velan por la calidad de estos programas. La pandemia no hizo más que agravar esta problemática, ya que las instituciones de formación docente tuvieron que priorizar, contextualizar y flexibilizar el currículo para la modalidad en línea, siendo el prácticum uno de los más difíciles de implementar debido a su naturaleza y complejidad, así como a la falta de experiencia en abordar un proceso de práctica en línea.

Las estudiantes de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, estuvieron inmersas en este cambio curricular, donde se realizaron una serie de modificaciones de las diferentes actividades propias de un prácticum presencial (tradicional), lo que obligó a la implementación de nuevas estrategias de enseñanza en línea, con la intención de reproducir las experiencias que los estudiantes deberían haber vivido en los centros de práctica.

Esta investigación, permitió levantar una serie de hallazgos que ayudaran a comprender este inédito fenómeno, a partir de la valoración de los estudiantes que vivieron el proceso, en cuanto a las siguientes dimensiones; componente curricular, situación de aprendizaje y desarrollo personal y profesional.

Las conclusiones que se presentan a continuación, se relacionan con los objetivos específicos de la investigación

En relación con el Objetivo 1: *Identificar las percepciones de los/las estudiantes en formación de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, respecto a la calidad del proceso del prácticum como componente curricular en el año 2020.*

En el análisis de la dimensión componente curricular, se observa que la mayoría de las estudiantes evaluaron positivamente la organización y coherencia del proceso de práctica en línea vivido, debido a que esta se adaptó de manera eficiente de una modalidad presencial a una en línea, cumpliendo así con los objetivos del plan formativo, a través de una serie de acciones esenciales e integradoras (Zabalza, 2016), donde tanto como el uso de las TIC como las tutoras pedagógicas, cumplieron un papel fundamental (Tejeda-Fernández et al., 2017)

En este mismo aspecto, los ítems relacionados con el rol del tutor en acciones tales como, acompañamiento sistemático del proceso de prácticas y la retroalimentación del trabajo pedagógico (Ruffinelli et al., 2020), obtuvieron el mayor nivel de aprobación, especialmente por parte de las estudiantes de segundo y tercer año de formación. Las estudiantes manifestaron sentirse acompañadas por sus tutoras pedagógicas durante la práctica en línea, tanto en aspectos emocionales como afectivos a través de una comunicación constante y fluida por medio de la utilización plataformas de comunicación en línea, tanto formales como informales, como son el aula virtual, WhatsApp o Teams. Esta última se destacó en su uso en la realización de clases sincrónicas y asincrónicas.

Peso a esto, el uso de las plataformas utilizadas durante las clases en línea, tuvieron un menor nivel de acuerdo, con un 50% de desacuerdo y una media de 2.62. Las principales dificultades mencionadas por las estudiantes, fueron la falta de motivación en las clases teóricas, lo cual trae como consecuencia no solo la falta de eficiencia para adquirir conocimientos, habilidades y capacidades, sino la baja participación (Alemán et al., 2018; Ruiz et al., 2022) en las clases sincrónicas por parte de las estudiantes. Así como los problemas de conexión y estabilidad del sistema, durante las clases tanto de los estudiantes como de las tutoras a cargo de los talleres, muchos de nuestros estudiantes al igual que en muchas otras instituciones de educación superior, carecían de equipos informáticos para abordar sus estudios de manera virtual, así como de falta de espacios adecuados para estudiar (Abreu-Hernández et al., 2020; Álvarez et al., 2021).

En relación con la reflexión, aspecto fundamental del prácticum, ya que esta permite analizar la propia práctica para descubrir el conocimiento tácito, a través de las experiencias previas que busca corregir errores y transformar la práctica (Schön, 1992); aunque las estudiantes evaluaron positivamente este aspecto en la encuesta, durante las entrevistas algunas expresaron que la reflexión se producía de forma espontánea y no había claridad en los temas a abordar.

Esta situación es preocupante, ya que es responsabilidad del tutor mediar en este proceso y facilitar la reflexión (Puig-Cruells 2013; Ruffinelli et al., 2020; Zabalza, 2016), permitiendo una reevaluación de la labor y el ejercicio profesional docente, así como estableciendo una conexión entre la teoría y la práctica.

En relación con el Objetivo 2: *Identificar las percepciones de los/las estudiantes en formación de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile, respecto a la calidad del proceso del prácticum como situación de aprendizaje en el año 2020.*

En la dimensión situación de aprendizaje, que se refiere a los aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo del prácticum, se observó que las estudiantes evaluaron con menor grado de



acuerdo la adquisición de competencias pedagógicas y disciplinares, entendidas estas como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes propias de la formación de la labor docente (Villarroel y Bruna, 2017) y que involucra los requisitos o las condiciones mínimas necesarias para el ejercicio de la docencia (Ministerio de Educación, 2019).

Ya que según las encuestadas, aunque las actividades propuestas les permitieron abordar los contenidos correspondientes a los diferentes niveles de formación de la práctica declarados en el perfil de egreso de la carrera (Noriega et al., 2003; Santaya et al., 2018 ;Zúñiga et al, 2019), no les proporcionaron las competencias necesarias para enfrentar los desafíos en el aula, debido a que estas necesariamente, se afianzan de manera gradual a medida que los sujetos a través de su propia experiencia, se apropian de una serie de habilidades para el desempeño profesional en un contexto específico que le permitan buscar, seleccionar, procesar y apropiarse de información para resolver de manera eficaz problemas de la práctica docente (Cano, 2008; Gómez-Rojas, 2015; Manríquez, 2012; Trujillo-Segoviano, 2014).

Estos hallazgos sugieren, la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje estructuradas basadas en situaciones auténticas, que permitan a los estudiantes enfrentar problemas reales y transferir los conocimientos teóricos a la práctica.

Esta situación fue especialmente notoria, entre las estudiantes de los últimos años de formación y aquellas que tuvieron menos tiempo de práctica y realizaron sus prácticas en línea en centros educativos.

Uno de los aspectos que recibió un alto nivel de acuerdo, fue el del trabajo multidisciplinario durante el proceso de práctica, brindando la oportunidad a los estudiantes de integrar diversas disciplinas, habilidades y conocimientos propios del semestre en formación o anteriores, para resolver problemas prácticos de la profesión desde una mirada integral (Barrientos-Cabezas et al., 2020; Salgado-Escobar et al., 2021).

En relación con el Objetivo 3: *Identificar las percepciones de los/las estudiantes en formación de la Carrera de Educación Parvularia de las Universidades Central de Chile, respecto a la incidencia del proceso del prácticum del año 2020, en la formación profesional y personal.*

En la dimensión desarrollo profesional y personal, las estudiantes manifestaron un alto grado de acuerdo en general. Entre ellos destacó el ítem relacionado con la vocación docente, donde se obtuvo un 48% de acuerdo, siendo este el interés o motivación que se expresa a través de una actitud positiva sobre un objeto de interés (Rojas et al., 2018). Lo anterior, es algo dinámico que se construye a partir de las vivencia de los sujetos y que adquiere significancia cuando contiene una orientación social, siendo así la práctica el escenario natural para que esto ocurra, en este caso sin importar la modalidad en la que se implemente, pero con una clara influencia de los tutores quienes acompañan, orientan, promueven una reflexión sobre el quehacer pedagógico, por medio de preguntas movilizadoras y retroalimenta sus fortalezas y debilidades (Ruffinelli et al., 2020).

La construcción de la identidad docente fue evaluada positivamente, especialmente por las estudiantes de primeros años. Este es fundamental en la formación de los docentes noveles, ya que la construcción de la identidad docente es un componente dinámico, que se construye y reconstruye durante todo el periodo de formación de la carrera, a través de diferentes experiencias, acciones, fases, eventos, influencias educativas y relaciones con otros docentes (Sayago y Rojas, 2008). En este aspecto la experiencia práctica en entornos escolares, juega un papel preponderante, ya que reafirma el compromiso con la docencia y afianza su propia imagen.

El proceso de práctica en línea, permitió a las estudiantes gestionar sus aprendizajes, desarrollar habilidades personales, interpersonales y profesionales, y fortalecer su compromiso hacia la profesión docente.

En relación a la gestión de sus aprendizajes, las estudiantes manifestaron que la implementación de las prácticas en línea, les permitió no solo tener una mayor

conciencia sobre sus procesos de aprendizaje, sino que redefinir el rol que tienen en este proceso, generando un conjunto de acciones y experiencia para alcanzar sus objetivos (Vidal et al., 2014) desde organizar sus tiempos, autocapacitarse en temas relacionados con su formación profesional, así como la búsqueda de soluciones a los desafíos de las diferentes tipos o modalidades de práctica que se le presentaron.

Las estudiantes también manifestaron un alto grado de acuerdo en la adquisición de habilidades blandas y competencias digitales, estas reflejadas en la utilización de dispositivos digitales, uso de plataformas que permiten comunicarse, generar información, crear y compartir contenido digital así como trabajar, colaborar y resolver problemas en equipo relacionados tanto con su formación como con su quehacer pedagógico (UNESCO, 2018). Sin embargo, durante las entrevistas, mencionaron dificultades relacionadas con el uso de plataformas digitales, la conexión a internet y la calidad de esta (Suárez et al., 2022).

En síntesis, las estudiantes evaluaron positivamente la dimensión desarrollo personal y profesional, con indicios de correlación entre los estudiantes de primeros años y aquellos con mayor número de semanas de práctica y contacto con sus tutoras.

## **12.2 Limitaciones de la investigación**

Las principales limitaciones del estudio se detallan a continuación:

Esta investigación se centra en un solo caso, por lo cual se limita a una muestra específica, lo que presenta dificultades para generalizar los hallazgos a una población más amplia, así como aplicar o representar situaciones similares.

En relación con la muestra, el número de unidades de análisis utilizadas en el estudio es demasiado pequeña, por lo cual encontrar conexiones significativas en los datos es muy complejo, ya que los análisis estadísticos requieren un tamaño de muestra mayor para garantizar una representación de la realidad.

Por otra parte, el cuestionario se base en las características del prácticum para programas de formación de docentes en modalidad presencial, ya que al evaluar un fenómeno inédito como fue la pandemia, no se puede acceder a datos históricos completos y precisos sobre los casos estudiados.

### **12.3 Proyecciones de la investigación**

Por último, respecto de las proyecciones de esta investigación, pese a las limitaciones, los resultados obtenidos permiten intentar comprender el fenómeno del prácticum en circunstancias poco habituales, como son las producidas por el COVID 19, lo que obligó a los programas de formación inicial docente, a migrar de las prácticas presenciales asociadas a centros de práctica a la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje de remotas, a través de diversas plataformas y herramientas digitales.

Esto nos hace analizar en un primer lugar si las instituciones de educación superior y sus comunidades educativas, cuentan con las competencias digitales para abordar dichas tareas. Estas habilidades permitirían una adaptación efectiva al entorno tecnológico actual, mejorar la comunicación y retroalimentación, facilitar la personalización del aprendizaje, acceder a información actualizada y diversa, y fomentar la creatividad e innovación en la formación de los estudiantes. Al integrar la tecnología de manera efectiva, los docentes universitarios pueden potenciar el valor educativo del prácticum, preparando a los futuros profesionales para enfrentar los desafíos de un mundo digital en constante evolución.

La adquisición de competencias digitales por parte del docente universitario, es esencial para una organización curricular eficiente del prácticum en el ámbito de la educación superior. Si esta pandemia dejó algún aprendizaje, es que en la era digital en la que vivimos, la tecnología ha revolucionado la educación y ha modificado la forma en que se imparten las clases y se realizan las prácticas profesionales.

Por otra parte, el uso de plataformas digitales se convierte en una excelente herramienta, que no solo, favorecer el trabajo en equipo de los estudiantes durante el proceso de práctica, sino que puede mejorar la colaboración, aumentar la productividad y enriquecer la experiencia educativa en general.

En este mismo sentido, ofrece a los estudiantes una experiencia educativa que se adapta a su propio ritmo, siendo más flexible y enriquecedora. Lo ayuda a asumir un papel activo en su aprendizaje, se promueve el desarrollo de habilidades cruciales para su crecimiento personal y profesional a lo largo de sus vidas. Además, estas plataformas pueden adaptarse mejor a las necesidades individuales de los estudiantes y permitir una educación más inclusiva y accesible para todos.

La práctica por sí, tiene un papel motivador en los estudiantes y reproducir este escenario en la virtualidad, es un desafío difícil de abordar aún si los estudiantes están de acuerdo con el uso de la tecnología para abordar el trabajo pedagógico, dado que no reemplaza la experiencia que entrega el trabajo práctico para el desarrollo de competencias fundamentales para su rol profesional.

Esta investigación tiene como objetivo contribuir al replanteamiento de la forma en que se organiza el prácticum, así como de las estrategias de enseñanza que se implementarán, y el papel que desempeñarán tanto el tutor pedagógico como las nuevas tecnologías en este proceso.

## **BLOQUE E- BIBLIOGRAFÍA**

- Abreu-Hernández, L., León-Bórquez, R. y García-Gutiérrez, J. (2020). Pandemia de COVID-19 -19 y educación médica en Latinoamérica. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(5), 237-242.
- Aguerrondo, I. (2009) *Conocimiento complejo y competencias educativas*. IBE Working Papers on Curriculum Issues,8.
- Aguilar, F. (2017). El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 129-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243152008008>
- Aldana-Zavala, J., Vallejo-Valdivieso, P. y Isea-Argüelles, J. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 78-91. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06>
- Alemán, B., Navarro de Armas, Olga., Suárez, R., Izquierdo, Y. e Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1257-1270.
- Aliaga, F. M. A., Rincón, A. y Villanueva, J. F. (2021). Generación Centennial: Desafíos Epistémicos para la Educación Universitaria. *Revista de Filosofía [Venezuela]*,(98), 230.
- Álvarez, J., Labraña, J. y Brunner, J. J. (2021). La educación superior técnico profesional frente a nuevos desafíos: La Cuarta Revolución Industrial y la Pandemia por COVID19-19. *Revista Educación, Política Y Sociedad*,6(1), 11–38. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.001>
- Andrea, L. y Maradiegue, R. (2020). *Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. UNICEF para América Latina y el Caribe. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Ciudad del Saber Panamá, República de Panamá.
- Araya, C., Carrasco, P. y Olivares, J. (2020). Reflexiones respecto la visibilización de lo juvenil por la prensa chilena, en contexto de pandemia. *Ultima década*, 28(53), 5-

39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362020000100005>

Araya-Fernández, E. y Garita, G. (2019). Propuesta para el fortalecimiento de habilidades técnicas, blandas y complementarias, y su impacto en el currículo TIC desde una perspectiva laboral, profesional y de gestión académica. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 10(2), 112–141. <https://doi.org/10.22458/caes.v10i2.1907>

Ardila-Duarte, C., Parody-Muñoz, A., Castro-Vásquez, L., Acuña-Sarmiento, J., Carmonamartes, A., García-Flórez, E., Castro-Duran, J. y Hurtado-Carmona, D. (2019). Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de competencias transversales en programas del área de la salud de una Institución de Educación Superior de Barranquilla-Colombia. *Educación Médica Superior*, 33(1), 1-21.

Area, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, (s/v), 5-17.

Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica y Ariel.

Area-Moreira, M. & Pessoa, T. (2012). From solid to liquid: New literacies to the cultural changes of Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

Argudín, Y. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.

Arias, C. y Lombillo, I., (2019). Reflexiones en torno al enfoque de formación basado en competencias en el contexto chileno. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3), e19.

Arriagada, C. y Calzadilla, Ó. (2018). Percepción de las bases curriculares de la educación básica multigrado en la Araucanía, Chile. *Praxis & Saber*, 9(20), 75-95.

Arriagada, C. y Fuentes, G. (2021). *Estudio de casos y teoría fundamentada como desafío y oportunidad para la investigación educativa en la escuela*. Investigación educativa



desde la escuela propuestas y desafío. CIED-Universidad Católica de Temuco. Temuco- Chile.

Arrieta-García, E. y López-Marín, J. (2021). Desarrollo de las competencias científicas por medio de una unidad didáctica en estudiantes de grado sexto de básica secundaria. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (50), 35-55. <https://doi.org/10.17227/ted.num50-14209>

Asmundson, G. & Taylor, S. (2020). Coronaphobia: Fear and the 2019-nCoV outbreak. *J Anxiety Disord*, 70,102196. <http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196>.

Asún, R., Zúñiga, C. y Ayala, M. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, (38), 277-304. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>

Azúa, X., Lillo, D. y Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas, *Calidad en la educación*, (50), 40-82. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>

Barajas, G. y Fernández, J. (2008). La formación profesional basada en competencias: El caso del médico homeópata en México. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(13), 50-56

Barrientos-Cabezas, Á., Arriagada-Pérez, L., Navarro-Vera, G. y Troncoso-Pantoja, C., (2020). Intervención multidisciplinaria como estrategia de aprendizaje en salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(2), 69-73. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.232.1046>.

Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M. y Casillas-Martín, S. (2020). Competencias digitales en la formación de tutores virtuales en la Universidad Técnica del Norte, Ibarra-Ecuador. *Formación universitaria*, 13(5), 269-282. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500269>

- Beatriz, Z. y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.
- Bell, R., Orozco, I. y Lema, B. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *UNIANDÉS Episteme*, 9(1), 101116.
- Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning América Latina desde 2004 a 2007. Bilbao: Universidad de Deusto.*
- Bernal, C., y Villa, E. (2013). La Evolución del Concepto de Competencia en la Teoría de la Conducta. *Acta Comportamental*, 21(3), 273-283
- Bicocca-Gino, R. (2017). Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y Educadores*, 20(2), 267-281. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.6>
- Blanco, Ch., Meneses, F. y Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la educación*, (49), 137-187. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.579>
- Blanco, F. y Latorre, M. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre Educación*, 15, 7-29. <https://doi.org/10.15581/004.15.23442>
- Blanco, L., y Hernández, L. (2021). Educación a distancia en la cultura física y el deporte. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), e18.
- Bolívar, A. (2015). Un currículum común consensuado entorno al marco europeo de competencias clave: un análisis comparativo con el caso francés. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23(1), 1-35.

- Borges, J., Zerla, M., Peralta, L., Sánchez, E. y Pérez, R. (2020). Distance learning: reflections from the work of Ph D. Juan Virgilio López Palacio. *EDUMECENTRO*, 12(2), 190-211.
- Bravo, A. (2015) Formación especializada del educador de párvulos y calidad educativa del ambiente en salas del nivel sala cuna. *Revista de Investigación*, 39(86),63-82.
- Brinkmann, S. (2013). Discussion of Qualitative Interviewing. *Qualitative interviewing*, 09(04), 16.  
doi 10.1093/acprof:osobl/9780199861392.001.0001
- Briones G. (1998) *Métodos técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas, 3a. edición. Mexico.
- Cabanillas, J., Luengo, R. y Torres, J. (2020). La búsqueda de información, la selección y creación de contenidos y la comunicación docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 241-267. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24128>
- Caiceo, J. (2011). Desarrollo de la educación parvularia en Chile. *Revista Historia da Educação*,15(4), 22-44.
- Canet-Velez, O., Roca-Llobet, J. y Sanromá-Ortiz, M. (2021). Prácticum y práctica profesional en tiempos COVID-19, ¿qué hemos aprendido? *Revista Prácticum*, 6(2), 7-15. <https://doi.org/10.24310/Revpracticumrep.v6i2.13951>
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3),01-16.
- Cárdenas, D., Hernández, N. y García-Díaz, J. (2022). Transformaciones de la práctica pedagógica durante la pandemia por COVID-19-19: percepciones de directivos y docentes en formación en infantil. *Formación universitaria*, 15(2), 21-40.
- Cardentey, J. y González, R. (2016). Aspectos acerca de la superación profesional en la educación médica. *Educación Médica Superior*, 30(1), (s/p).

- Cardona-Giraldo, L.C., Castillo-García, G.A. y Flórez-Flórez, J. (2020). Las características de las generaciones millennials y centennials frente a la evolución de las tecnologías y su influencia en la compra de productos del sector asegurador. *Revista Libre Empresa*, 17(1), 102-115.  
<https://doi.org/10.18041/16572815/libreempresa.2020v17n1.7287>
- Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Editorial Fundación Santillana. España.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, MS (2009). La motivación y el aprendizaje. Alteridad. *Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
- Carrión, F. (2018). *Aprendamos a educar. Aprendamos a educar 2. Teoría y práctica de la educación*. Ediciones Opción. Primera Edición. UNE-nacional ISBN.9942-20-923
- Carrión, R. (2020). *Uso del tic y su relación con las competencias digitales en estudiantes de educación de una universidad pública. Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior*. Universidad Cayetano Hereira. Escuela de Postgrado. LIMA – PERÚ.
- Casillas, S., Cabezas, M. y Serrate, S. (2019). El desarrollo profesional de los estudiantes de Pedagogía: Nivel de adquisición de competencias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(1),31-44. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v20n1p31>
- Castillo, L. (2020). La calidad del proceso de prácticas vividos en tiempos de Pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (Esp.), 343-352.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Castillo, R. y Portilla, M. (2020). Prácticas de enseñanza en competencias genéricas y resultados en pruebas nacionales en Colombia. *Estudios pedagógicos*

(Valdivia), 46(1), 161-182. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100161>  
Cayo-Rojas, C. y Agramonte-Rosell, R. (2020). Desafíos de la educación virtual en Odontología en tiempos de pandemia COVID-19 -19. *Revista Cubana de Estomatología*, 57(3), e3341.

Centeno, M. y Cubo, S. (2013). Evaluación De La Competencia Digital Y Las Actitudes Hacia Las TIC Del Alumnado Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 517-536.

CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO). Santiago.Chile.

Charres, H., Villalaz, J. y Martínez, J. (2018). Triangulación: Una herramienta adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables. *Revista FAECO sapiens*, 1(1), 18-35.

CINDA (2015). *La formación práctica en la universidad y su impacto en el perfil de egreso*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Colección Gestión. Ediciones e Impresiones Copygraph Universitaria. Santiago, Chile ISBN: 978-956-7106-64-6

Comisión Nacional de Acreditación (2018). *BALANCE DE RESULTADOS 2018*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

Comisión Nacional de Acreditación (2019). *Cuenta Pública 2019*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

Comisión Nacional de Acreditación (2022). *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad N°22 Año 2021*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

COMISIÓN Nacional de Acreditación CNA-Chile (2020), *Criterios y estándares para la acreditación de carreras y programas de pedagogía*. Ministerio de Educación.

Gobierno de Chile.

Correa, J., Fernández, L., Gutiérrez-Cabello-Barragán, A., Losada, D. y Ochoa-Aizpurua-Aguirre, B. (2015). Formación del profesorado, tecnología educativa e identidad docente digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45-56. 10.17398/1695-288X.14.1.45

CPEIP (2021). *Informe Resultados. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente*. Área de Evaluación de la Docencia Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Santiago. Chile.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. SAGE Publications, Inc.

Cristancho-Triana, G. J., Cardozo-Morales, Y. e Camacho-Gómez, A. S. (2022). Tipos de centennials en la red social TikTok y su percepción hacia la publicidad. *Revista CEA*, 8(17), e1933. <https://doi.org/10.22430/24223182.1933>

Cuadrado, A., Sánchez, L. y Torre, M. (2020). Las competencias digitales docentes en entornos universitarios basados en el Digcomp. *Educarem Revista*, 36, e75866 <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75866>

Cuadra-Martínez, D., Castro, P. y Juliá, M. (2018). Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. *Formación universitaria*, 11(5), 19-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>

Cuba, A. (2016). Constructo competencia: síntesis histórico epistemológica. *Educación*, 25(48), 727. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.001>

Davies, A., Fidler, D. & Gorbis, M. (2020). *Future Work Skills*. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute.

- De la Fuente, J. R. (2012). Impactos de la globalización en la salud mental. *Gaceta Médica de Mexico*, 148(1), 586-590.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2(1), 16-27.
- Del Río, M., Lagos, C. y Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 149-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100008>
- DEMRE (2015) *Procesos de Admisión a las Universidades Chilenas 2000-2015*. Recuperado de la Bases de Datos CDRom. Chile: Departamento de Evaluación, Medición y Registro educacional, Universidad de Chile. República de Chile.
- Díaz, C. (editor) (2014). *Las competencias genéricas en la educación superior. II Encuentro Internacional Universitario*. Vicerrectorado Académico, dirección de asuntos académicos. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Díaz, P. (2020). *Análisis de las competencias de los titulados de pedagogía en educación parvularia de la Universidad de Playa Ancha que se desempeñan profesionalmente en contextos educativos vulnerables*. Memoria presentada para optar al grado de doctor por la Universidad de Girona. España.
- Díaz, S., Barreira, C. y Pinheiro, M. R. (2015). Evaluación del programa Todos a Aprender: resultados de la evaluación de contexto. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(10), 55-59. Doi: 10.17979/reipe.2015.0.10.360
- Díaz-Arce, D. y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación Digital. *Revista Innova Educación* 3(1), 120150. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

- Domínguez, P., Moreno, L., Herrera, M. y Mathiesen, M. (2007). Proyecto de Prácticas Pedagógicas de Calidad. Informe Final. Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Donoso, K., Pinto, A. (2009). *Educación en la primera infancia ¿Aprendizaje o cuidado?: Un estudio de casos acerca de las expectativas de madres y educadoras*. Tesis al pregrado, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 1(27), 125-14. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.27.1.94331>.
- Echeverría, B. y Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Edel, R. y Navarro, Y. (2015). *Entornos virtuales de aprendizaje 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. España.
- Enoki, E. (2020). El aprendizaje a distancia en odontología como una alternativa de la universidad ante la COVID-19 -19. *Revista Cubana de Estomatología*, 57(3), e3308.
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E. y Palou, B. (2016) *Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929-949.
- España, Y. y Viguera, J. (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), e17.
- Espinar, E. y Viguera, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), e12.
- Espinoza, E. y Campuzano, J. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Conrado*, 15(67), 250-258.



- Espinoza, L., Hernández, K. y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 183-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, 74(1). 7-30.
- Espinoza, O., González-Fiegehen, L. y Granda, M. (2019). Avances y desafíos que enfrentan los procesos reformistas en la educación superior de Chile y Ecuador: la perspectiva respecto el acceso y el financiamiento. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27), 25-50. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.339>
- Esteve, F. (2015). *La competencia digital docente. Análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de educación por medio de un entorno 3D*. Tesis para optar el grado de posgrado, Universitat Rovira I Virgill. Tarragona. Tarragona, España.
- Estrada, J. (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad. *Revista de Salud Pública*, 14(1), 98-111. Junio 2012
- Fauta, J., Palomo, K., Núñez, C. y Llerena, V. (2022). Formación profesional docente y desempeño laboral de los docentes. *Conciencia Digital*, 5(1.1), 506-523. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i1.1.2011>
- Fernández-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J. y López-Meneses, E. (2017). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213-231. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.558>
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilla: European Commission, Joint Research Center (JRC).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata. Madrid. España.

- Freire, E., Leyva, N. y Gómez, V. G. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de ciencias sociales*, 25(3), 230-241.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI. Madrid. España.
- Fuentes, G., Moreno-Murcia, M., Rincón-Tellez, D. y Silva-García, M. (2021). Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. *Formación universitaria*, 14(4), 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400049>
- Fuentes, T. (2001). La vocación docente: una experiencia vital. *Revista Ars Brevis*, 7, 285-303.
- Gairín-Sallán, J., Díaz-Vicario, A., Del Arco, I. y Flores, Ò. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los Grados de Educación Infantil y Primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1*, 22(2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21311>.
- Galicia, L., Balderrama, J. y Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Gallardo, E., Poma, A. y Esteve, F. (2018). La competencia digital: análisis de una experiencia en el contexto universitario. *Academicus*, 1(12), 6-15.
- Gallardo, Y. e Nuevo, M. (2020). Lecciones aprendidas en el enfrentamiento a la COVID19 en la Universidad Médica de Granma. *Multimed*, 24(6), 1233-1241.
- Gallego, M, Gámiz, V., Pérez, M., y Romero, M. (2009). Desarrollo de competencias en el prácticum con materiales y actividades en línea. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (34), 135-150.
- Gallego, M., Muñoz, A., y Carmona. (2008). *Dashboard digital del docente*. Quindío: Elizcom.

- Gamayo, J., y Ruiz, J. (2021). Desarrollar habilidades lingüísticas en inglés en estudiantes de Medicina a través del uso las tecnologías. *EDUMECENTRO*, 13(1). e16.
- García, F., Fonseca, G. y Concha, L. (2015). Aprendizaje y Rendimiento Académico en Educación Superior: Un Estudio Comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 404-429.
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.
- García, K, Ortiz, T y Chávez, M. (2021). Relevancia y dominio de las competencias digitales del docente en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(3), e20.
- George, C. (2021). Competencias digitales básicas para garantizar la continuidad académica provocada por el Covid-19. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 13(1), 36-51.  
<https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1942>
- Germain, F., y Pérez-Rico, C. (2014). La educación por competencias como medio para facilitar la toma de control del aprendizaje por el estudiante. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(1), 11-19.  
<https://dx.doi.org/10.4321/S201498322014000100004>
- Gisbert, M., Espuny, C. y González, J. (2011). INCOTIC. Una herramienta para la @utoevaluación diagnóstica de la competencia digital en la universidad. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (1), 75-90.
- Gisbert, M., González, J., y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: Una panorámica respecto el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)*, 74-83.  
10.6018/riite2016/257631

- Golchaia, B., Nazaria, N., Hassania, F. & Hadi, M. (2012). Computer-based E-teaching (virtual Medical Teaching) or traditional teaching: A comparison between Medical and Dentistry students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 47(1), 2080-2083. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.952>
- Gómez, E. (2016). Entorno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.
- Gómez-Rojas, J. (2015). Las competencias profesionales. *Revista Mexicana de Anestesiología*, 38(1), 49-55. <https://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2015/cma151g.pdf>
- González, D. y Castillo, N. (2020). *Los centennials vs. la educación superior*. Tesis presentada en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas Administración de Empresas. Universidad Icesi. Santiago De Cali. Colombia.
- González, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 313-328. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042gonzalez18>
- González R., Cardentey, J. y González, X. (2015). Consideraciones acerca del empleo de las tecnologías de la información en la enseñanza universitaria. *Educación Médica Superior*, 29(4), 837-842.
- González, J., Gea, E. y Ariza, M. (2020). El aprendizaje del mapa mental grupal mediante el tic en educación superior. *Educ. Soc., Campinas*, 41, e219656, 2
- González, S. y Ortiz, M. (2011). Las competencias profesionales en la Educación Superior. *Educ Med Super*, 25(3), 234-243.
- González., Barba, J. y Rodríguez, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el prácticum del magisterio: una revisión de la literatura. *(REDU) Revista de la docencia universitaria*. 13(3), 147-170.

- Guerra, P., Figueroa, I., Salas, N., Arévalo, R. y Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 175-192. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300010>
- Guevara, J. (2016). La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. *Revista de Educación*, 26, 243-271.
- Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 43(2), 127-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200007>
- Gurdián, A. (2014). *Identidad profesional ante las experiencias innovadoras en educación*. Congreso Nacional de Desarrollo de profesionales en educación. San José- Costa Rica.
- Gusso, L., Archer, A., Battisti, L., Bordignon, F., Sahão, F., Torres, L., Gomes de, M., et al., (2020). En sino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41, e238957. <https://doi.org/10.1590/es.238957>
- Guzmán-Munita, M. (2017). Concepción didáctica de competencias para profesores de castellano. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, VIII(22), s/n.
- Hernández – Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación – La ruta cuantitativa cualitativa y mixta*. Edición Mc GraW Hill. Sao Pablo-México
- Hernández, R., Méndez S., Mendoza C., Cuevas A., et al., (2017). *Fundamentos de investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana Editores, S.A. Madrid-España.
- Herrera-Añazco, P. y Toro-Huamanchumo, C. (2020). Educación médica durante la pandemia del COVID-19: iniciativas mundiales para el pregrado, internado y el residentado médico. *Acta Médica Peruana*, 37(2), 169-175. <https://dx.doi.org/10.35663/amp.2020.372.999>

- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones respecto la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 37(2), 327-334. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>.
- Incháustegui, J. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere*, 23(74), s/p.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [lesalc] (2020). *Informe del IESALC analiza los impactos del COVID-19. Recomendaciones a gobiernos e instituciones de educación superior*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- INTEF (2017). *Marco de Competencia Digital*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes de España. Madrid. España.
- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266.
- Jaén, A., Martín, A. y López, E. (2014) *Las competencias digitales en contextos universitarios*. I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide-Sevilla. ISBN: 84- 697-2223-9.
- Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017). La escritura para la reflexión pedagógica: papel y función del diario del profesor en formación en la práctica inicial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 163-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>
- Jiménez, Y. & Ruiz, M. (2021). Reflections on the Challenges that Higher Education Faces in Times of COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165(1), e3.
- Jiménez-Sánchez, C. (2020). Impacto de la Pandemia por SARS-CoV2 respecto la Educación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-3.

- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, D. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Observatorio de reformas educativas (ORE) de la Universidad de Quebec en Montreal (UQAM). Ginebra: Oficina internacional de Educación, BIE/UNESCO.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. e Yaya, D. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), s/p.
- Juanes, B., Munévar, O. y Cándelo, H. (2020). La virtualidad en la educación. Aspectos claves para la continuidad de la enseñanza en tiempos de pandemia. *Conrado*, 16(76), 448-452
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall Inc. New Jersey. EE. UU.
- Lapiente, A. y Simoy, M. (2021). *La calidad en la educación superior actual. Reflexiones sobre la Educación Física*. 14º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 18 al 23 de octubre y 1 al 4 diciembre de 2021, Ensenada, Argentina. Educación en Pandemia y Pospandemia. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina
- Larionova, V., Ken, T. & Evgueny. S. (2018). Russian perspectives of en línea learning technologies in higher education: An empirical study of a MOOC. *Research in Comparative and International Education*, 13(1), 70-91. <https://doi.org/10.1177/1745499918763420>
- Latorre, M. y Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000. España.

- Leal, A., Ruiz, N., Pineda, E., Perez, R. y Londoño, C. (2018). *Retención del talento humano en las generaciones Millennials y Centennials en Bogotá*. Informe número: SEMINV. 2PL.004. <https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.34311.04000>.
- León, Y., Reiné, Y. & Charbonell, M. (2019). A View on Training University Professionals Needed in 21st Century Cuba. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1), 1-13.
- Ley 18.962 o Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media, y asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Diario Oficial de la biblioteca del Congreso de la República de Chile. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Chile Santiago, Chile. Publicada el 10 de marzo de 1990
- Ley 20.129 o Ley de Aseguramiento de la calidad de la educación superior. Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Diario Oficial de la biblioteca del Congreso de la República de Chile. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Chile Santiago, Chile. Publicada el 07 de noviembre del 2006.
- Ley 20.845 o ley de inclusión Escolar. Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Diario Oficial de la biblioteca del Congreso de la República de Chile. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Chile Santiago, Chile. Publicada el 08 de junio del 2015
- Ley 20.370. Establece que la educación básica comprenderá de 1° a 6° año, y la educación media tendrá 6 años en vez de cuatro (cuatro de formación general y dos de formación diferenciada). Diario Oficial de la biblioteca del Congreso de la República de Chile Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Chile Santiago, Chile. Publicada el 12 de septiembre de 2009.
- Ley 20.903. *Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Esta ley contribuye al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la



actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales. Diario Oficial de la biblioteca del Congreso de la República de Chile. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Chile Santiago, Chile. Publicada el 1 abril del 2016.

Ley 21.091 o Ley de Educación Superior. Reconoce y garantiza la autonomía de las instituciones de educación superior, entendida ésta como la potestad para determinar y conducir sus fines y proyectos institucionales en la dimensión académica, económica y administrativa, dentro del marco establecido por la Constitución. Diario Oficial de la biblioteca del Congreso de la República de Chile. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Chile Santiago, Chile. Publicada el 29 de mayo de 2018.

Leyva, O, Ganga, F., Tejada, J. y Hernández, A. (2018). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant humanidades. Ciudad de México. México.

Llano, L., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M., Masó, R. y Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *MediSur*, 14(3), 320-327.

López, M. (2019). El desarrollo profesional de docentes. Una propuesta desde la complejidad. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e003. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.492>

López, E. (2016). Entorno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 20(1), 311- 322.

López, F. (2007). Escenarios mundiales y regionales de la educación superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 12(3), 385-400. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300002>

- López, T. y Colomina, R. (2021). Rúbrica de evaluación como instrumento mediador de la reflexión en el prácticum de maestros de educación infantil. *Perfiles educativos*, 43(174),132-150. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59681>
- López, V., Manghi, D., Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G., Otarola, F., Aranda, I., Araneda, S., et al., (2021). Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19-19: Un análisis interseccional con diseño mixto. *Psicoperspectivas*, 20(3), 118-137. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2434>
- López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A., Pozo-Sánchez, S. y López-Núñez, J. (2020). Efecto de la competencia digital docente en el uso del blended learning en formación profesional. *Investigación bibliotecológica*, 34(83),187-205. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.83.58147>
- López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S. y Fuentes-Cabrera, A. (2020). La realidad de la aplicación de redes sociales en el entorno educativo. El caso de una cooperativa de enseñanza de Ceuta. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 326-347. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.17>
- Lozano-Vargas, A. (2020). Impacto de la epidemia del Coronavirus (COVID-19 -19) en la salud mental del personal de salud y en la población general de China. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 83(1), 51-56. <https://dx.doi.org/10.20453/rnp.v83i1.3687>
- Madero, S. (2019). Modelo de Retención Laboral de Millennials, desde la Perspectiva Mexicana. *Investigación administrativa*, 48(124), 1-18.
- Madrigal, M., Pérez, L., de la O, M., Hernáez, M. y Frutos, M. (2020). Modelo de prácticas clínicas simuladas participativas como piedra angular de la planificación docente en enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 36(1), e3105.
- Madueño, M. L. y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68.

- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 353-366. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100022>
- Martínez, G. y Jiménez, N. (2020). Análisis del uso de las aulas virtuales en la Universidad de Cundinamarca, Colombia. *Formación universitaria*, 13(4), 81-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400081>
- Maury, S., Marín, J., Ortiz, M. y Gravini, M. (2018). Competencias genéricas en estudiantes de educación superior de una universidad privada de Barranquilla Colombia, desde la perspectiva del Proyecto Alfa Tuning América Latina y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). *Revista Espacios*, 39(15), 1-12.
- Medina-Pérez, J., y González-Campos, J. (2021). Construcción del perfil de egreso: propuesta para la formación inicial docente en Chile. *Investigación Valdizana*, 15(3), 195-202. <https://doi.org/10.33554/riv.15.3.811>
- Mejía, W. (2000). *Un desafío para la educación del siglo XXI- Compilación de artículos para comprender mejor las competencias*. Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Mendoza, M., Drouilly, N. y Covarrubias, C. (2020). Dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 139-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200139>
- Mendoza-Lira, M. (2014). Valoración del prácticum de los grados del magisterio desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 111-142.: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.7>
- Mesén, L. (2019). Teorías de aprendizaje y su relación en la educación ambiental costarricense. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 187-202. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.8>
- Meyers, E., Erickson, I. & Small, R. (2013). *Digital Literacy and informal learning environments: an introduction*. Learning Media and technology.

- Millán, T., Heresi, C., Díaz, F., Weisstaub, G. y Vargas, N. (2020). La pandemia COVID19 -19 como oportunidad de reflexión en Educación en Ciencias de la Salud. *Revista chilena de pediatría*, 91(4), 489-491. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.vi91i4.2784>
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación Parvularia*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile. República de Chile. Chile.
- Ministerio de Educación (2016). *Revisión OCDE de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas*. Agencia de Calidad de la Educación Superintendencia de Educación. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Chile.
- Ministerio de Educación (2019). Jornada de reflexión marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia octubre 2019. Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP). Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Santiago. Chile.
- Ministerio de Educación (2020). Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19. División Educación General. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Chile
- Ministerio de Educación (2003). *Competencias profesionales en la formación de docentes*. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área formación docente. República de Perú.
- Ministerio de Educación (2020). *Mi futuro*. Subsecretaría de Educación Superior. División Educación General. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Chile
- Ministerio de Educación. (2001). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Chile.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación Parvularia*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Chile.

- Ministerio de Educación. (2019). Marco para la buena enseñanza de la educación Parvularia: Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Chile.
- Miranda, G. y Vargas, M. (2019). Identidad profesional y formación docente universitaria: un proceso en construcción desde la mirada del estudiantado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19 (1), 196-215. <https://dx.doi.org/10.5517/aie.v19i1.35379>
- Monereo, C. y Pozo, J. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 370(1), 2-18.
- Monereo, C., Sánchez- Busqués, S. & Suñé, N. (2010). *L'ensenyament autèntic de competències professionals a psicologia de l'educació*. Projecte UAB\_IES Cubelles. VI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI). Barcelona, España.
- Montes de Oca, N. y Machado, E. (2014). Formación y desarrollo de competencias en la educación superior cubana. *Humanidades Médicas*, 14(1), 145-159.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 1-20.
- Moreno-Guerrero, A., López-Belmonte, J., Rodríguez-Jiménez, C. y Ramos, M. (2020). Competencia digital de la inspección educativa en el tratamiento del Big . Data. *Información tecnológica*, 31(3), 185-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S071807642020000300185>
- Mujica, F. y Orellana, N. (2018). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (27), 203-229. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2563>
- Muñoz, D., y Araya, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073-1086. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>

- Muñoz, P., Boderó, L., Salvador, J., Gardenia, B. y González O. (2018). Bases teóricas de la interdisciplinariedad para la formación científico-investigativa de los estudiantes universitarios. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 340 – 352.
- Noriega, T., Orosa, J., Puerta, M., Goncalves, J., Díaz, M. y Pérez-Ojeda, J. (2003). La competencia clínica como eje Integrador de los estudios de Pre y Post-Grado en las Ciencias de la Salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 26(1), 17-21.
- Nunez-Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*. 47. <https://dx.doi.org/10.1590/198053143763>.
- Núñez-Rojas, N., Orrego-Zapo, J., Noriega-Sánchez, C. y Alejandría, Y., (2021). Formación de competencias docentes desde la investigación-acción. *Formación universitaria*, 14(4),133-142. <https://dx.doi.org/10.4067/S071850062021000400133>
- OECD (2018), Educación en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OECD Publishing, Paris/Fundación SM, Ciudad de México, <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Orozco-Cazco, G., Cabezas-González, M., Martínez-Abad, F. y Abaunza, G. (2020). Variables sociodemográficas que inciden en las competencias digitales del profesorado universitario. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (12), 32-48. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.02>
- Ortiz, M., Vicedo, A., González, S. y Recino, U. (2021). Las múltiples definiciones del término «competencia» y la aplicabilidad de su enfoque en ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 7(3), 20-31.
- Oyarzún-Maldonado, C. y Soto-González, R. (2021). La improcedencia de estandarizar el trabajo docente: Un análisis desde Chile. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.08>

- Padilla, M. y Mullo, E. (2020). Las tecnologías de la información y la comunicación a través de la educación superior. Su incorporación en las investigaciones turísticas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(2), 281-286.
- Palacios, L. (2019). Estructura y contenido de las prácticas preprofesionales en el modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). *Pedagogía y Saberes*, 50(0), 187–198.
- Pardo, M. (2019). *Formación de educadores de párvulos en Chile. Profesionalismo y saber identitario en la evaluación de los planes de estudios, 1981-2015*. Tesis para optar al grado de doctor. Universidad de Leiden, Francia.
- Peiró, J. M. (2003). La enseñanza de la Psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea. *Papeles del Psicólogo*, 24, (86), 25-33.
- Peñafiel, W. (2020). Artículo Editorial Los cambios en los procesos educativos en tiempos de pandemia. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 20(20), 13-16.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Pérez, A. (2015). *Alfabetización y competencias digitales en el marco de la evaluación educativa: Estudio en docentes y alumnos de Educación Primaria en Castilla y León*. Tesis para optar el grado de posgrado. Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Pérez, A. y Rodríguez, M. (2016). Evaluación de las competencias digitales auto percibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Pérez, C. (2018). Revisión teórica del enfoque por competencias y su aplicación en la Universidad Boliviana. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 16(18), 57-74.

- Pérez, M. (2017). Uso actual de las tecnologías de información y comunicación en la educación médica. *Revista Médica Herediana*, 28(4),258-265.
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), p. 503-523.
- Picón, G. A., de Caballero, G. K. y Sánchez, J. N. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *ARANDU UTIC*, 8(1), 139-153.
- Piza, N., Amaiquema, F. y Beltrán G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459.
- Pizarro, P. y Espinoza, V. (2015). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 152-167.
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-33. <https://doi.org/10.35362/rie3512870>
- Poveda-Pineda, D. y Cifuentes-Medina, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación universitaria*, 13(6), 95-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S071850062020000600095>
- Pozos, k., y Tejada, J. (2018). Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior: Niveles de Dominio y Necesidades Formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Prendes, M., y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las Universidades españolas. *Revista de Educación*, 361(1), 196-222. <http://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-361-140>



- Puig-Cruells, C. (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29), 57-72. DOI:[10.25100/prts.v0i29.8084](https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084)
- Quiñonez, S., Zapata, A. y Canto, P. (2020). Competencia digital en niños de educación básica del sureste de México. *RICSH Revista Iberoamericana De Las Ciencias Sociales Y Humanísticas*, 9(17), 289 - 311. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v9i17.199>
- Rail, C. (2012). Estándares nacionales y programas de asignaturas de la Carrera de Educación Parvulariade la universidad de playa ancha. *Revista de Orientación Educacional*, 26(50), 113-135.
- Reyes, E. (2010). Enfoque curricular basado en competencias en la educación médica. *Comunidad y Salud*, 8(1), 058-064.
- Reyes, R. y Quiróz, J. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de COVID-19. *Educar em Revista*, 36, e76140. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.76140>
- Reyna-Figueroa, J., Arce-Salinas, C., Martínez-Arredondo, H. y Lehmann-Mendoza, R. (2020). El papel de los estudiantes de medicina en las pandemias. *Revista chilena de infectología*, 37(4), 456-460. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-10182020000400456>
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. & Dalri, B. (2020). Being a professor in the context of the COVID-19 pandemic: reflections on mental health. *Index de Enfermería*, 29(3), 137141.
- Ríos, D. y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educ. Pesqui.*, 43(4), 1073-1086.
- Rivera, L. y Medina, J. (2017). El prácticum: eje formador de la práctica reflexiva en enfermería. *Hacia la Promoción de la Salud*, 22(1), 70-83. <https://doi.org/10.17151/hpsal.2017.22.1.6>

- Rodríguez, A., Barros, C. y Milanés, R. (2019). Profesionalización docente y formación desde un nuevo currículo en la Universidad de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(1), 243-248.
- Rodríguez, E. y Grilli, J. (2019). Prácticas educativas con inclusión de aulas virtuales en la formación de profesores de Uruguay. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 18(18), 63-90
- Rodríguez, J.L, Rodríguez, R.E. y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1038. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- Rodríguez, L., y Souto, X. (2019). El Prácticum de Ciencias Sociales en Dos Universidades Iberoamericanas. *Educação & Realidade*, 44,(4), e88073. <https://doi.org/10.1590/2175-623688073>.
- Rodríguez, R. (2018) Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia* 14(1); 51-64.
- Rodríguez-Garcés, C., y Jarpa-Arriagada, C. (2015). *Primera Generación en Educación Superior: La tensión entre inclusión y selectividad en los procesos de admisión a las universidades chilenas*. (En prensa)
- Rojas Valladares, A. L., Estévez Pichs, M. A. y Macías Merizalde, A. M. (2018). Interés profesional-vocación docente, en estudiantes de la carrera Educación Inicial. *Conrado*, 14(64), 72-79.
- Román, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L, (España),13-40.
- Romero, M, y Tenorio, S. (2021). *La Educación en Tiempos de Confinamiento: Perspectivas de lo Pedagógico*. Fondo Editorial UMCE-Ariadna Ediciones. Chile. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4948987>

- Rossi, C., Lilia, M., Doná, S., Garzaniti, R., Biganzoli, B. y Llanos, C. (2018). La inteligencia a través de las generaciones: Millennials y centennials. *Acta de investigación psicol*, 8(2), 90-100. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2018.2.08>.
- Royo, P. (2020) "Diseño por competencias" ¿era esto lo que necesitábamos? *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70.
- Rubilar, F. y Guzmán, D. (2021). *Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativas*. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-28. Doi. 10.15517/aie.v21i1.42517
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. y González, C. (2020). *Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas*. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 30-51. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Ruiz, E., Cruz, J., Gómez, C., García, V. y Lemus, E. (2022). Comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as) de modalidad virtual/virtual versus presencial/virtual desde el MSLQ. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93), 369-386.
- Ruiz, G. (2020). COVID-19: pensar la educación en un escenario inédito. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 229-237.
- Ruiz, M. (2010). *El concepto de competencias desde la complejidad*. Trillas. México; D.F.
- Ruiz-Corbella, M. y Aguilar-Feijoo, R. (2017). Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un Cuestionario de Autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(21), 37-65.
- Rumiche, R., Matas, A. y Ríos, J. (2020). Competencias digitales de estudiantes de la Universidad Católica de Santo Toribio de Mogrovejo (Perú), *Revista Espacios*, 41(9), 18-30.

- Saiz-Linares, Á., y Ceballos-López, N. (2019). El prácticum de magisterio a examen: reflexiones de un grupo de estudiantes de la Universidad de Cantabria. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27), 136-150. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.344>
- Salas, M., Díaz, A. y Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: De la política diseñada a la puesta en acto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 449-474.
- Salgado-Escobar, G. y Aguilar-Fernández, M. (2021). Hacia la transformación de los estudiantes: un proceso transdisciplinario para la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e038. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1057>
- San Juan, M., García, R., Mur, N., Hernández, A. y Díaz, A. (2020). Experiencias y alternativas académicas de la Universidad de Ciencias Médicas de Cienfuegos durante la COVID-19. *MediSur*, 18(3), 410-415.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 103-122.
- Sánchez, J y Cabral, R. (2005). Procesos de autogestión del conocimiento orientado hacia una Educación Integral Pluricultural. *Humanidades Médicas*, 5(2), S/p.
- Sánchez-Otero, M., García-Guiliany, J., Steffens-Sanabria, E. y Palma, H. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Información tecnológica*, 30(3), 277-286. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
- Sandí, J. & Bazán, P. (2019). Educational serious games as a service: Challenges and solutions. *Journal of Computer Science and Technology*, 19(01), 66-80. <https://doi.org/10.24215/16666038.19.e07>

- Santa, C. (2015). Las múltiples definiciones del término «competencia» y la aplicabilidad de su enfoque en ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 7(3), 20-31.
- Santana-López, B., Santana-Padilla, Y., Martín-Santana, J., Santana-Cabrera L. y EscotRodríguez, C. (2019). Creencias y actitudes de trabajadores sanitarios y estudiantes de enfermería de una región de España ante una pandemia de gripe. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*, 36(3), 481-486. <http://dx.doi.org/10.17843/rpmesp.2019.363.4371>.
- Santaya, M., Breijo, T, y Piñero, I. (2018). Bases teóricas del proceso de desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas. *Conrado*, 14(64), 54-62.
- Santos, J. (2020). Universidad y desempeño académico. Distorsiones y anomalías de la cultura evaluativa en Chile. *Atenea (Concepción)*, (522), 153-169. <https://dx.doi.org/10.29393/at522-101udjs10101>
- Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios *Revista Educere*, 12(42), 551-561.
- Schmal, R. y Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Revista chilena de ingeniería*, 16(1), 147-158.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona, España.
- Scorsolini-Comin, F. (2020). Programa de tutoría con estudiantes de enfermería en el contexto de la pandemia de COVID-19 en Brasil. *Index de Enfermería*, 29(1-2), 79-83.
- Seid, G. (2016) *Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica*. Mendoza, FCPYS-UNCUYO, 16 al 18 de noviembre de 2016. V. Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS).
- Serey, D. (2019). *Como enseñar cuando los estudiantes no quieren aprender*. Edit. Académica Española. Saarbrücken, Germany ISBN: 978-620-0-04151-7. Alemania.

- Serrano, J., Chavira, L. y Ramos J. (2020). La vida trastocada. el sentido de la pandemia en estudiantes de educación superior. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador*, 5(16), 1714-1736.
- Serrate, S., Casillas, S. y Cabezas, M. (2016). Estudio de los criterios para la selección de centros de prácticas de calidad: Una propuesta de evaluación para mejorar la formación de los pedagogos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 369-389. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400020>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: a learning theory for the digital age. *Revista internacional de tecnología educativa y aprendizaje a distancia (ITDL)*, [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm).
- SIES (2021) Informe 2021 matrícula de pregrado en educación superior.  
file:///C:/Users/patri/Desktop/PRÁCTICUM/Enero%202022/referencia%20 analisis/Informe-Matricula-Pregrado-2021\_SIES.pdf.
- Silva, J. y Miranda, P. (2020). Presencia de la competencia digital docente en los programas de formación inicial en universidades públicas chilenas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 149-165. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941silva9>
- Silvestre, E. y Cruz, O. (2016). Conociendo la próxima generación de estudiantes universitarios dominicanos a través de las redes sociales. *Ciencia y Sociedad*, 41(3), 475-503. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=870/87048049003>
- Solano, M. y Siles, J. (2013). La figura del tutor en el proceso de prácticas en el Grado de Enfermería. *Index de Enfermería*, 22(4), 248-252. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000300014>
- Solar, M. (2005). El currículum de competencias en la educación superior: desafíos y problemática. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 36(1), 172-191.

- Sotos, M. (2021). Influencia del período práctico de formación en las creencias sobre la enseñanza, de futuros docentes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 379-399. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300379>
- Strauss, L. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada. Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Suárez, J. y Lizarazo-Osorio, J. (2022). Variables que subyacen al estrés académico y motivación estudiantil en la educación superior en medio de la pandemia por COVID-19. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (51), 37-56.
- Suárez, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID19. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(2), 109-114.
- Suárez, N., Requeiro, R., Urosa, B. y Cáceres, M. (2021). Evaluación de la docencia universitaria. Tendencias y tensiones fundamentales. *Formación Universitaria*, 14(3), 37-46 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300037>
- Sutcliffe, N., Chan, S. & Nakayama, M. (2005). A Competency Based MSIS Currículo. *Journal of Information Systems Education*, 16(3), 301-309.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013) *Significación del Prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente*. Grupo CIFO. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Días, M. y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114.
- Tinoco, H., Torrecilla, E. y García, F. (2020). Evaluación de la percepción de los niveles de dominio competencial en práctica laboral. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 127-144. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100127>

- Tobón, S. (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto MESESUP. Talca-Chile.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones. Colombia.
- Toledo, B. y Mauri, T. (2016). Aprendizaje como participación durante el prácticum en un aula de Educación Infantil. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 343-363. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200020>
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003) Informe Final. Fase Uno. *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Groningen.
- Tuning-Alfa (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Deusto: Universidad de Groningen.
- Turra, O., Fernández, C., Fuentealba, P., Navarrete, F. y Pizarro, X. (2017). *La formación pedagógica en la FID: un estudio desde las voces de los estudiantes*. Memoria presentada para optar al grado de Licenciado en de Pedagogía en Educación General Básica. Escuela de Pedagogía en Educación General Básica. Universidad del Bío-Bío. Chile.
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for. Action: for the implementation of Sustainable Development Goal 4*, <http://uis.unesco.org/>. Paris. Francia.
- UNESCO (2018). *Semana del Aprendizaje Móvil*. En prensa. <https://unevoc.unesco.org/home/UNESCO-UNEVOC+en+la+Semana+UNESCO+del+Aprendizaje+M%C3%B3vil+2018>



- Valdivia, P. (2020). Educación Superior: Pandemia COVID-19. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1388. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1388>
- Valiente, A. y Galdeano, C. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación química*, 20(3), 369-372.
- Valle, J. M. y Matarranz, M. (coords.) (2019). *Formación inicial y desarrollo profesional docente en la política de la Unión Europea: Hacia el horizonte de 2020. La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. Madrid. Dykinson.
- Vallejo, A., Daher, J. y Rincón, T. (2020). Investigación y creatividad para el desarrollo de competencias científicas en estudiantes universitarios de la salud. *Educación Médica Superior*, 34(3), 1-15.
- Valliant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL. Santiago de Chile.
- Vanegas C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1art.780>
- Varas, M. y Vásquez-Rocca, L. (2022). 'Me encanta este tipo de ideas. Grandes, niñas': Formas de tratamiento y estrategias de cortesía usadas por jóvenes universitarios al interactuar en Instagram. *Revista signos*, 55(108), 235-259. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000100235>
- Vargas, M. (2008) *Diseño Curricular por Competencias Primera Edición. Creatividad Gráfica*. Estado de México-México.
- Vázquez, M., Borgia, F. y Tejera, A. (2018). Prácticas profesionales en escenarios complejos. *Educación*, 27(52), 174-198. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.010>

- Vega, A. (2015). Experiencia de la Definición de Competencias en la Escuela de Administración Pública. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 128-158.
- Vélez-Bedoya, Á., Delgado-Vélez, L. y Sánchez-Torres, W. (2018). Análisis prospectivo de las competencias genéricas Tuning-Alfa en la ciudad de Medellín al 2032. *El Ágora USB*, 18 (1), 131-152. <https://doi.org/10.21500/16578031.3446>
- Véliz, M. y Gutiérrez, V. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 13(1), 150-165. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1987>
- Vendrell, M., y Rodríguez, J. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>
- Vera-Assaoka, T. y Castro, D. (2022). El desarrollo de competencias en el Prácticum de la formación universitaria de estudiantes de Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 24(4), e234. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e234>.
- Verdugo, A. (2021). Factores que facilitan y dificultan la integración de estándares pedagógicos de egreso en el plan formativo de carreras de pedagogía. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 95-112. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043verdugo5>
- Verdugo, A., Tejada, J. y Navío, A. (2021). Estándares pedagógicos y su integración en los proyectos formativos de las carreras de pedagogía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 133-155. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100133>
- Vidal, L., Rodríguez, M., Moraima, R. y Martínez., G. (2014). Sistemas de gestión del aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 28(3), 603-615.
- Vidal, L., Salas, P., Fernández, O. y García, M. (2016). Educación basada en competencias. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(1), 1-13.

- Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34.  
<https://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13SSUE1-FULLTEXT-335>.
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: the development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zabalza, M. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero (Coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Zabalza, M. (2009). *Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el Prácticum?*. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.
- Zabalza, M. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354(2), 21-43.
- Zabalza, M. (2016) El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.
- Zúñiga, P., Romo, V. y Uribe, J. (2019). Plan de Formación de competencias para profesionales de la educación parvularia: mirando las necesidades educativas del siglo XXI, desde el marco valórico de la ciudadanía planetaria. *Perspectivas* 39, 16-33.