

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POST GRADO Y DE
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR
C.E.P.I.E.S.



“LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE AULA EN LA FORMACIÓN
DE DOCENTES POLIVALENTES EN EL INSTITUTO
NORMAL SUPERIOR WARISATA”

TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
MAGÍSTER SCIENTIARUM EN EDUCACIÓN SUPERIOR

POSTULANTE : Lic. ALFREDO SILVESTRE QUISPE

TUTOR : Mg. Sc. MARCELINO ZABALA ESPEJO

LA PAZ – BOLIVIA

2 007

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO**

**CENTRO DE ESTUDIOS DE POST GRADO Y DE
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR
C. E. P. I. E. S.**

**“LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE AULA EN LA FORMACIÓN
DE DOCENTES POLIVALENTES EN EL INSTITUTO
NORMAL SUPERIOR WARISATA”**

TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
MAGÍSTER SCIENTIARUM EN EDUCACIÓN SUPERIOR

POSTULANTE : Lic. ALFREDO SILVESTRE QUISPE

TUTOR : Mg. Sc. MARCELINO ZABALA ESPEJO

LA PAZ – BOLIVIA

2 007

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO DE ESTUDIOS DE POST GRADO Y DE
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La presente tesis titulada:

**“LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE AULA EN LA FORMACIÓN
DE DOCENTES POLIVALENTES EN EL INSTITUTO
NORMAL SUPERIOR WARISATA”**

Para optar el Título y Grado Académico de Magíster Scientiarum en
Psicopedagogía y Educación Superior, del postulante:

Lic. Alfredo Silvestre Quispe

Ha sido.....Según
Reglamento de Tesis vigente en el Centro de Estudios de Post Grado y de
Investigación en Educación Superior CEPIES por el siguiente tribunal:

Presidente:
Director CEPIES:
Tribunal:
Tribunal:
Tutor:

La Paz,.....

La Paz – Bolivia

2 007

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos de acuerdo a Reglamento de Postgrado de la Universidad Boliviana, la Universidad Mayor de San Andrés y del Centro de Estudios de Post Grado y de Investigación en Educación Superior CEPIES. para la obtención del Grado Académico de Magíster Scientiarum en Psicopedagogía y Educación Superior, autorizo al CEPIES y/o a la Biblioteca de la Universidad Mayor de San Andrés y del CEPIES, para que haga de la tesis un documento disponible para su consulta de acuerdo a las normas universitarias.

Lic. Alfredo Silvestre Quispe
C. I. 3300152 L. P.

La Paz, Julio de 2007

DEDICATORIA

A la fuente que alimentó mis tropiezos y repuntes, mis dos pequeños hijos: Aldo y David, cuyas figuras me permiten seguir adelante en esta sociedad de consumo y libre mercado.

A mis padres: Juan y Juana, sin par a los dos mi adoración por haberme permitido ver los rayos del sol y siempre presentes en mi camino que es la educación.

A Dorotea Apaza por su grata y amorosa compañía en mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Al culminar el presente trabajo de investigación, expreso un sincero agradecimiento a la Universidad Mayor de San Andrés UMSA, Vicerrectorado, de igual forma al Centro de Estudios de Post Grado y de Investigación en Educación Superior CEPIES, en cuyas aulas nos cobijamos durante dos años; que bajo cuyos auspicios pude culminar mis estudios de postgrado y desarrollo profesional.

Un agradecimiento de gratitud a todos los Docentes Investigadores de CEPIES, quienes me inculcaron información nueva sobre la investigación en el campo educativo. De similar manera, a los compañeros de Maestría XIII, cuyas opiniones y experiencias motivaron y enriquecieron el trabajo.

Un agradecimiento particular a Mg. Sc. Marcelino Zabala Espejo, por su paciencia y bondad en llevar adelante la tutoría de este trabajo de investigación, que sin su apoyo no hubiera sido posible culminar, a pesar de las dificultades surgidas en el trayecto.

A los directivos, docentes, estudiantes y personal administrativo y de servicio del Instituto Normal Superior INS Warisata, quienes en todo momento me brindaron su ayuda y amistad durante la estadía en la Institución.

A mi familia Silvestre, quienes con su calidez y conciencia me apoyaron en todos los momentos tanto en buenos como difíciles.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
RESUMEN	x
INTRODUCCIÓN	1
1. Planteamiento del Problema.....	3
2. Formulación del problema.....	4
3. Justificación.....	4
4. Objetivos de la Investigación.....	5
4.1. Objetivo General.....	5
4.2. Objetivos Específicos.....	6
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	7
1.1. LA EDUCACIÓN Y LA PROFESIÓN DOCENTE.....	7
1.1.1. El hombre y la sociedad educativa.....	7
1.1.2. La profesión docente y el contexto social.....	8
1.1.3. El docente en el proceso enseñanza / aprendizaje.....	9
1.1.3.1. El concepto de Docente.....	9
1.1.3.2. El alumno/a.....	12
1.1.3.3. Aprendizaje y Enseñanza.....	12
1.2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN BOLIVIA.....	14
1.2.1. La formación docente desde el liberalismo hasta los años setenta.....	14
1.2.2. El magisterio boliviano y las orientaciones de la reforma educativa de 1994.....	20
1.2.3. Los INS., la formación permanente y la educación intercultural bilingüe.....	25
1.2.4. La formación docente en el área rural.....	29

1.3.	LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ACTUALIDAD.....	30
1.3.1.	El contexto social de la formación docente.....	30
1.3.2.	Características de la formación docente.....	32
1.3.3.	Formación docente en los cuatro pilares de educación.....	34
1.3.4.	Formación de maestros para diferentes niveles y especialidades en los INS.....	36
1.3.5.	La organización en los INS. y currículo base para la formación docente.....	36
1.4.	LA FORMACIÓN DE DOCENTES POLIVALENTES.....	38
1.4.1.	Características de los maestros polivalentes	39
1.4.2.	Maestros polivalentes del primer y del segundo ciclos.....	39
1.5.	PRÁCTICA DOCENTE.....	40
1.5.1.	Espacios donde se desarrolla la práctica docente.....	42
1.5.2.	Práctica Docente en el Aula.....	43
1.5.2.1.	El aula o sala de clases.....	43
1.5.3.	Dificultades que enfrenta un profesor en el aula.....	45
1.5.4.	Campo de acción de Práctica Docente.....	46
1.5.5.	Personal Participante en el Proceso de Práctica Docente.....	47
1.6.	ORGANIZACIÓN CURRICULAR.....	49
1.6.1.	Contenidos.....	49
1.6.2.	Programa Escolar.....	51
1.6.3.	Planeación y Aprendizaje.....	52
1.6.4.	Actividades cocurriculares y extracurriculares.....	52
1.6.5.	Recursos materiales y estrategias.....	53
1.6.6.	Evaluación del aprendizaje.....	55
1.6.7.	La interculturalidad en la Unidad Educativa.....	56
1.7.	EL ROL DEL INSTITUTO NORMAL SUPERIOR WARISATA.....	57

CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO	60
2.1. Tipo de investigación.....	60
2.2. Métodos.....	60
2.3. Diseño de Investigación.....	60
2.4. Población y muestra.....	61
2.4.1. Población o universo.....	61
2.4.2. Tamaño de la muestra.....	61
2.4.3. Diseño de la muestra.....	62
2.5. Formulación de Hipótesis.....	63
2.5.1. Determinación de Variables.....	63
2.5.2. Conceptualización de Variables.....	63
2.5.3. Operacionalización de Variables.....	66
2.6. Técnicas e instrumentos de investigación utilizados.....	67
2.7. Validación de los instrumentos.....	68
2.8. Análisis de datos.....	68
 CAPÍTULO III: RESULTADOS	 69
3.1. ASPECTOS GENERALES DE LOS ESTUDIANTES DE INS. DE WARISATA.....	69
3.1.1 Proporción de estudiantes según semestre.....	69
3.1.2 La cuestión de género de los estudiantes.....	70
3.1.3 Los estudiantes según la edad.....	70
3.2. PERCEPCIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SEGÚN LOS ESTUDIANTES.....	71
3.2.1. La necesidad de las prácticas pedagógicas según los estudiantes.....	71
3.2.2. Proporción de estudiantes que ya realizaron prácticas pedagógicas en aula.....	72
3.2.3. Cantidad en cuanto a cantidad de las prácticas pedagógicas realizadas.....	73
3.2.4. Niveles donde se realizaron prácticas pedagógicas.....	74
3.2.5. Aprovechamiento del estudiante con la realización de prácticas pedagógicas.....	75

3.2.6. Estrategias del docente guía para la práctica docente de los estudiantes.....	76
3.2.7. Desempeño general del docente guía según los estudiantes.....	80
3.2.8. Percepción del estudiante de la utilidad que tienen las prácticas docentes.	81
3.2.9. Percepción de la necesidad de tener más prácticas pedagógicas en aula.....	82
3.2.10. Expectativas de los futuros docentes en el campo profesional.....	83
3.2.11. Percepción del grado de capacitación alcanzado.....	86
3.2.12. Importancia de la formación sociocultural que otorga el Instituto Normal Warisata.....	87
3.2.13. Necesidad de enfatizar la cuestión social y cultural en el proceso de enseñanza / aprendizaje.....	88
3.2.14. Nivel de satisfacción por la formación recibida en el Instituto Normal Warisata	89
3.2.15. Importancia de las prácticas pedagógicas de aula.....	90
3.3. IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS DE AULA SEGÚN LOS DOCENTES GUÍA.....	91
3.4. CUADRO SINÓPTICO ANALÍTICO DEL TRBAJO DE CAMPO.....	98
3.5. RELACIONES DE LAS CATEGORIAS.....	99
CONCLUSIONES.....	100
RECOMENDACIONES.....	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
BIBLIOGRAFIA.....	117
ANEXOS.....	121

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico N° 1	
Semestre de estudio de los estudiantes.....	69
Gráfico N° 2	
Género de los estudiantes.....	70
Gráfico N° 3	
Edad de los estudiantes.....	70
Gráfico N° 4	
Necesidad de prácticas pedagógicas según los estudiantes.....	71
Gráfico N° 5	
Proporción de estudiantes que realizaron prácticas pedagógicas en aula.....	72
Gráfico N° 6	
Cantidad de las prácticas pedagógicas.....	73
Gráfico N° 7	
Niveles donde realizaron prácticas pedagógicas.....	74
Gráficos N° 8	
Lo que aprendió el estudiante en las prácticas pedagógicas.....	75
Gráfico N° 9	
Estrategias del docente guía para la práctica docente. (Al Inicio).....	76
Gráfico N° 10	
Estrategia del docente guía para la práctica docente. (Durante la Práctica).....	77
Gráfico N° 11	
Estrategia del docente guía para la práctica docente. (Al Concluir).....	79

Gráfico N° 12	
El docente guía le facilitó su aprendizaje en la práctica pedagógica de aula.....	80
Gráfico N° 13	
Las prácticas pedagógicas de aula que realizó qué utilidad cree que tendrá en su desempeño como docente.....	81
Gráfico N° 14	
En que grado espera Ud. Tener mayor cantidad de prácticas pedagógicas de aula.....	82
Gráfico N° 15	
Cuál es su mayor expectativa como docente polivalente, que es lo que espera lograr como profesional.....	83
Gráfico N° 16	
Su mayor expectativa en lo profesional, desempeñándose como profesor polivalente.....	85
Gráfico N° 17	
Esta Ud. plenamente capacitado como docente polivalente.....	86
Gráfico N° 18	
La enseñanza/aprendizaje que se da en el Inst. Normal considera que se da énfasis a la cuestión sociocultural.....	87
Gráfico N° 19	
Cuán importante sería para Ud. Involucrar aún más la cuestión social y cultural de los habitantes de la región.....	88
Gráfico N° 20	
Siente satisfacción por la formación profesional que le brindo el INS. de Warisata.....	89
Gráfico N° 21	
Las prácticas pedagógicas de aula contribuyen para que usted tenga una mayor expectativa de ser un Docente Polivalente.....	90

ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro N° 1	
Diseño de la muestra.....	62
Cuadro N° 2	
Operacionalización de variables.....	66
Cuadro N° 3	
Cuadro sinóptico analítico del trabajo de campo.....	98
Cuadro N° 4	
Relaciones encontradas entre categorías.....	99
Cuadro N° 5	
Identificación de necesidades y satisfactores concretas.....	109
Cuadro N° 6	
Tiempo en las fases de la enseñanza aprendizaje.....	113
Cuadro N° 7	
Carga horaria.....	114

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo N° 1	
Guía de entrevista dirigida a estudiantes del Instituto Normal Superior de Warisata.....	122
Anexo N° 2	
Guía de entrevista dirigida a docentes del Instituto Normal Superior De Warisata.....	125
Anexo N° 3	
Tabulación de las encuestas.....	127

ABREVIATURAS Y SIGLAS

Las abreviaturas y siglas que se han utilizado van en orden alfabético y en dos columnas. En la primera columna las abreviaturas y siglas, en la parte derecha la descripción correspondiente.

Codificación:	Descripción:
CPE.	Constitución Política del Estado.
CONMERB.	Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia.
DGCT.	Dirección General de Coordinación Técnica.
EIB.	Educación Intercultural Bilingüe.
ETARE.	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa.
INS.	Instituto Normal Superior.
L1.	Lengua Uno.
L2.	Lengua Dos.
ONGs.	Organizaciones No Gubernamentales.
PD.	Práctica Docente.
PINSEIB.	Programa de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe.
NBA.	Necesidades básicas de aprendizaje.
SEDUCA.	Servicio Departamental de Educación.
UNST-P.	Unidad Nacional de Servicios Técnico Pedagógicos.

RESUMEN

El presente estudio se ha desarrollado en el contexto de formación docente del Instituto Normal Superior de Warisata, ubicado en la provincia Omasuyos del Departamento de La Paz. La práctica de procesos pedagógicos en aula, es un proceso complejo donde el futuro docente (actualmente estudiante normalista) se apropia, interpreta, resiste, reproduce o simplemente aplica los saberes adquiridos en su formación docente, también incorpora ciertos saberes a lo largo de su experiencia en las aulas desde distintos ámbitos: tanto personales, escolares, el contexto institucional el medio social en la que realizaron sus prácticas pedagógicas.

En este sentido, el objeto que orienta a la investigación está formulado en términos de indagar y conocer si las prácticas de procesos pedagógicos en el aula se constituyen en una herramienta eficaz para lograr una mayor satisfacción en los estudiantes normalistas o futuros profesores.

El objeto de estudio es abordado de manera cualitativa y descriptiva en cuanto al análisis de la información obtenida mediante el trabajo de campo, donde se aplicó la entrevista estructurada a estudiantes de 4º, 5º y 6º semestres de la gestión académica 2005 y en la cual los actores ponen en evidencia sus saberes y expectativas sobre las prácticas de procesos pedagógicos en aula, ello significó hacer uso del método analítico deductivo, partiendo del análisis de aspectos generales para luego analizar elementos particulares del tema planteado.

El proceso posterior de categorización y análisis otorga resultados de las expectativas de los futuros profesores que en el campo profesional se da mediante una superación constante; la percepción del grado de capacitación y el nivel de satisfacción por la formación docente recibida, donde se destacan las prácticas pedagógicas en aula, confirmando que éstas son positivas y generan un mejor desempeño como profesor polivalente.

SUMMARY

The present study has been developed in the context of educational formation of the Institute Normal Superior of Warisata, located in the county Omasuyos of the Department of The Peace. The practice of pedagogic processes in classroom, is a complex process where the educational future (at the moment student normalista) he/she appropriates, he/she interprets, it resists, it reproduces or it simply applies the knowledge acquired in its educational formation, it also incorporates certain knowledge along its experience in the classrooms from different environments: so much personnel's, school, the institutional context the social means in which you/they carried out their pedagogic practices.

In this sense, the object that guides to the investigation is formulated in terms of to investigate and to know if the practices of pedagogic processes in the classroom are constituted in an effective tool to achieve a bigger expectation and satisfaction in the student's normalistas or future professors.

The study object is approached in a qualitative and descriptive way as for the analysis of the obtained information by means of the field work, where the interview was applied structured students of 4^o, 5^o and 6^o semesters and in which the actors put in evidence their knowledge and expectations on the practices of pedagogic processes in classroom, it meant it to make use of the deductive analytic method, leaving of the analysis of general aspects stops then to analyze elements peculiar of the outlined topic.

The later process of categorization and analysis grant results of the expectations of the future professors that it is given by means of a constant supputation in the professional field; the perception of the training grade and the level of satisfaction for the received educational formation, where they stand out the pedagogic practices in classroom, confirming that these are positive and they generate a bigger expectation for a better acting as polyvalent professor.

INTRODUCCIÓN

La motivación principal del presente trabajo de investigación titulada: **“LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE AULA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES POLIVALENTES EN EL INSTITUTO NORMAL SUPERIOR DE WARISATA”**, surge con el fin de indagar si las prácticas de procesos pedagógicos en las aulas que realizan los estudiantes futuros docentes, como parte de la currícula de los INS. estará acorde a las necesidades y expectativas de los estudiantes y de la sociedad de nuestro país; como también de conocer lo que realizan los docentes guías durante las prácticas pedagógicas.

La reforma curricular generó en los Institutos Normales Superiores, formadora de docentes, la tarea de cambiar sus estructuras organizativas y sus condiciones institucionales, para sustituir a las prácticas pedagógicas tradicionales que solamente se realizaban en el último semestre o año, enclaustradas en los viejos vicios y solo por cumplimiento.

La práctica de procesos pedagógicos en el aula, es producto de la formación recibida en los INS., la experiencia social y de la historia de los estudiantes futuros docentes, implica la confluencia de varios ejes subjetivos (afectividad, voluntades), corporales (experiencia), objetivos (condiciones materiales, legales o formales).

El cuerpo del trabajo de investigación está estructurado de la siguiente manera: Introducción, tres capítulos (marco teórico, diseño metodológico y resultados), luego las conclusiones, en lugar de recomendaciones está una propuesta, referencias bibliográficas, bibliografía y anexos.

La introducción contempla los antecedentes tratados de manera específica, el planteamiento del problema, formulación del problema, la justificación del trabajo, también está los objetivos: general y específicos.

En el primer capítulo, se trata lo referente a todo el basamento teórico relacionado con el tema estudiado, mostrando los antecedentes y los aspectos de interés en el desarrollo de la investigación, en la que se aborda la educación y la profesión docente, la formación docente en Bolivia desde los años setenta hasta nuestros días, la formación de docentes polivalentes lo cual ha sido la base para la investigación, posteriormente se aborda sobre la práctica docente, que también ha sido la base para la investigación, y finalmente sobre el rol que cumple el Instituto Normal Superior de Warisata.

El segundo capítulo, presenta los aspectos o lineamientos metodológicos que se utilizaron para cubrir con éxito las expectativas establecidas en los objetivos propuestos. En la que hace referencia a las características de la investigación, métodos, población y muestra, formulación de hipótesis, especificaciones de las variables y su correspondiente conceptualización, técnicas e instrumentos que se utilizó y el procedimiento.

En el tercer capítulo, se presentan los hallazgos encontrados en el trabajo de campo, en el cual se destacan el análisis, procesamiento, características de los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación referente a las prácticas pedagógicas.

Finalmente se exponen las conclusiones que responden principalmente a la hipótesis y a los objetivos planteados, luego a manera de recomendación está una propuesta para el área de práctica docente, y por último está la bibliografía y los anexos con documentos de referencia del proceso de investigación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La imagen de las prácticas pedagógicas en las aulas ha bajado considerablemente, hasta el extremo de haber perdido la credibilidad, en buena parte de las comunidades educativas y de la sociedad, peor todavía cuando no utilizan o aplican nuevas formas de enseñanza y nuevas teorías del aprendizaje en su práctica docente, esto hace que ya no sea valorado como antes. Pero también, es por los continuos atrasos y huelgas en que muchos docentes guías incurren, asunto no bien visto por muchos sectores de la población.

El trabajo o práctica en el aula es el medio ideal para que el estudiante, futuro docente adquiera experiencias significativas, porque es ahí donde contrasta el saber y su aplicación a una problemática concreta, y donde nutre su intelecto para generar las ideas que le permitan interpretar, planificar y desarrollar los programas de estudio que son asignados durante el periodo de las prácticas.

En los diferentes INS. de formación docente del país, la mayoría de los estudiantes de los últimos semestres esperan con mucha preocupación y afán, para cumplir con esta etapa de práctica docente en las diferentes aulas de las Unidades Educativas; en la que algunos tienen miedo de realizar y cumplir con esta actividad, porque pondrán en práctica y ejecución todos los conocimientos adquiridos durante los años de estudio.

Para Callisaya (2004)[1], “El conjunto de relaciones que hacen el aspecto educativo se entremezcla en un trama que hace de la práctica pedagógica en aula una realidad demasiado compleja, trascendiendo el “ámbito técnico pedagógico” hacia otras esferas de la vida, como ser la interrelación con otros agentes educativos: padres de familia, autoridades y la comunidad educativa, pero el conjunto de estas relaciones abarca también hacia la epistemología, asimismo los valores y las políticas educativas “productoras de la verdad” (p.20).

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

De acuerdo a las anteriores consideraciones, se plantea el problema de investigación en función a la siguiente interrogante:

¿Las prácticas pedagógicas en el aula, serán una herramienta eficaz para lograr que los futuros profesores polivalentes que estudian en el Instituto Normal Superior de Warisata, adquieran una mayor satisfacción por la carrera docente?

3. JUSTIFICACIÓN

Es frecuente escuchar comentarios, por personas ajenas a un centro educativo de que los estudiantes practicantes o docentes nuevos “no hacen esto o aquello”, más que todo cuando se habla respecto a lo que realizan los docentes no siempre llega a explicar la dinamicidad interna que ocurre en el aula menos se explican los encuentros y desencuentros que se originan entre docentes y niños culturalmente diferentes con idiomas y costumbres.

En este sentido, Contreras (1999) [2], menciona que “Hoy día, la profesión docente ha dejado de ser apostolado; ahora es considerada como cualquier otra profesión con exigencias de competencias teóricas, técnicas y contextuales propias del mercado del empleo”, (p.17). La práctica docente es una actividad creativa, es un espacio de autonomía donde se legitiman los saberes adquiridos, pero también es un espacio donde se conquista la autoridad profesional ética y moral.

La idea investigativa surge con la intención de conocer los procesos pedagógicos que llevan a la legitimación de los saberes en las diferentes aulas. Precisamente el deseo de conocer estas legitimidades y el discurso que es usado como herramienta en cada actividad pedagógica diaria, tanto en el currículo, organización, objetivos,

competencias y por supuesto, cruzado con las creencias y convicciones de los estudiantes futuros docentes.

Estos fenómenos que configuran una determinada cultura escolar, rara vez son percibidos por los estudiantes y padres de familia. Su observación, en la mayoría de los casos, está dirigida a las cosas externas de la escuela y muy poco a lo que sucede dentro de ella y las múltiples interacciones que se producen.

Otra faceta a investigar es lo concerniente a las opiniones de los futuros docentes polivalentes respecto a los fenómenos en la práctica pedagógica en el aula, como ser, manejo de materiales, metodología, contenidos, evaluación, y otros; también indagar que si los futuros docentes conocen los aspectos socio culturales del contexto.

También pretendo aproximarme a conocer acerca de la satisfacción y trayectoria del trabajo docente polivalente.

Finalmente, estos puntos me permitirán aproximarme a la realidad de la formación docente de los futuros profesores en el INS. de Warisata. Esto se realizará a través de la percepción y la opinión de los mismos futuros docentes, acerca de lo que piensan de la docencia polivalente y de sus prácticas pedagógicas en el aula.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivo General

- Analizar si las prácticas pedagógicas en el aula, son una herramienta eficaz para lograr que los futuros profesores polivalentes que estudian en el Instituto Normal Superior de Warisata, asuman con mayor satisfacción la carrera docente.

4.2. Objetivos Específicos

Describir las características de la formación docente polivalente y las prácticas pedagógicas en el aula, que realizan los futuros docentes en los niveles de 4º, 5º y 6º semestres.

Identificar las estrategias pedagógicas, que desarrollan en las prácticas pedagógicas en el aula los estudiantes futuros profesores.

Identificar las herramientas pedagógicas que utiliza el docente guía, para el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula, hacia el estudiante practicante.

Detectar el nivel de satisfacción generado en el futuro profesor, con la realización de prácticas pedagógicas de aula.

Elaborar una propuesta de mejoramiento de la calidad docente, para fortalecer el plan de actividades del área de práctica docente, en el Instituto Normal Superior de Warisata.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. LA EDUCACIÓN Y LA PROFESIÓN DOCENTE

1.1.1. El hombre y la sociedad educativa

Todo hombre se educa conforme a dos procesos fundamentales: uno de orden social y otro de orden individual, pero ambos son complementarios. En el mismo sentido, el hombre se educa cuando vive lo que aprende y aprende lo que vive, por medio de la unidad de la teoría y la práctica, persiguiendo objetivos concretos en el tiempo y en el espacio; es decir adquiere una experiencia que es la contrastación de saberes particulares con el conjunto de necesidades contextuales. “En este sentido, puede decirse que la educación de la sociedad tiene su esencia en la misma sociedad”.

La integración del hombre a las nuevas exigencias sociales no debe entenderse como sumisión, sino como incorporación crítica y consciente a las transformaciones de su entorno social. El hombre puede educarse de manera permanente, sin límites de espacio y tiempo, puesto que siempre tiene la posibilidad de ser objeto y sujeto de experiencias educativas nuevas.

Al respecto, Contreras (1999) [2], expresa que “El hombre se educa y se transforma en su contexto, principalmente en los entornos laboral, familiar y el grupo de amigos. La sociedad en su conjunto es un espacio educador, el más efectivo y globalizante de todos. Por ello, la educación social es factible cuando se asume con actitud interpeladora, crítica y propositiva”, (p.14).

La educación y la cultura son productos sociales que se implican mutuamente. Cuando esta correspondencia ocurre de manera permanente y sistemática, la sociedad se enriquece y en ese marco contextual, la formación de los sujetos

es más sólida. Concebir a la sociedad, a la cultura y a la educación desde esta perspectiva, supone generar cambios sustanciales en los niveles organizativos de las instituciones en las concepciones y prácticas metodológicas de la investigación educativa y de la formación de sujetos; ello conlleva, entre otras cosas, la redefinición de la vida institucional en lo humano y en lo material.

Así, el proceso educativo se basa en una educación para la vida y en la vida misma; una educación de la creatividad sustentada en la investigación aplicada, reconoce al sujeto situado entre dos elementos que interactúan de manera dialéctica, la innovación o la obsolescencia.

1.1.2. La profesión docente y el contexto social

La profesión docente se ejerce en un contexto social donde confluyen los conflictos, las preferencias culturales y políticas, las agrupaciones profesionales, los sindicatos, los partidos políticos, las creencias y las instituciones.

Según, Contreras (1999)[2], en el proceso de formación del docente, y al igual que la formación profesional en cualquier carrera, pueden presentarse tres modelos de relación pedagógica: “la que corresponde a la pedagogía individual, que privilegia la relación de tutoría entre el preceptor y el discípulo; la otra relación que denominamos pedagogía de elite de la escuela selectiva y finalmente pedagogía colectiva, cuya expresión es la conocida como la pedagogía de aula con grupos más o menos numerosos”. (p.20).

La primera de las relaciones se identifica más con la época medieval, por lo que puede decirse que corresponde a la escuela de la Edad Media.

La segunda relación es característica de una pedagogía para la formación de grupos restringidos, donde el especialista ejerce sobre los estudiantes en influencia directa a nivel teórico, ideológico y técnico, en lo que concierne al dominio y práctica de la especialidad en cuestión.

Ese tipo de relación se ubica en lo que se denomina la escuela selectiva.

Por último, la tercera relación es propia de la escuela de masas y es frecuente observarla tanto en la escuela pública como en la escuela privada; su principal característica es la atención a grupos numerosos.

1.1.3. El docente en el proceso enseñanza / aprendizaje

1.1.3.1 El concepto de Docente

Para Gutiérrez (2005)[3], “docente es el profesional que posee un saber, historia personal, ideológica, proyecto de vida cultural y una formación profesional que le permite estar ante un grupo escolar; su labor esta regulado por el sistema escolar. El docente opera en los ámbitos del currículo formal y oculto”, (p. 106). Es considerado como un trabajador que posee la autoridad, el poder o deber de enseñar como sujeto intelectual ante la sociedad. Dentro de las funciones académicas y administrativas, el docente desarrolla una multiplicidad de acciones que deben ser justificadas a los ojos de un administrador; el tiempo es dividido para atender tanto lo administrativo como lo pedagógico curricular.

El docente, para Ander-Egg (1997) [4], “es la persona, es el educador profesional cuya misión es la formación intelectual de las nuevas generaciones y su preparación para la inserción futura en la sociedad”, (p.60).

El docente es un profesional que realiza una labor de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje, además está al servicio de las necesidades e intereses de sus alumnos, a compartir experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento escolar; también plantea situaciones problematizadoras, proporcionando información, materiales y recursos para crear un ambiente de aprendizaje compartido.

La docencia es fuente laboral, que actualmente el trabajo del docente en nuestro país no es bien remunerado, constituyéndose en una ocupación menos pagada por el Estado. Según los dirigentes sindicales del magisterio: "...Quizá la más baja dentro la escala salarial comparado con los demás sectores sociales porque no sólo ocupan su tiempo igual que otros sectores en horas efectivas de aula, sino también utilizan la mayor parte de su descanso y la noche para la preparación de las clases...". Desde la perspectiva de los dirigentes, los docentes cuentan con muy pocas posibilidades para su formación y capacitación permanente, en algunos casos, por la distancia alejada donde trabajan, y en otros por la falta de vías y medios de comunicación y transporte.

A pesar de eso, mucha gente elige esta carrera, porque, según el dirigente de la Federación de Docentes de La Paz, posibilita un ingreso mensual fijo, aunque poco pero seguro, con goce de ciertos beneficios colaterales, como el servicio de salud.

Otro aspecto que es digno de mencionar, es que la mayoría de las personas, según el Profesor José Luís Álvarez Dirigente Sindical del Magisterio Urbano 2005 de La Paz "...acuden a la docencia en momentos de aflicción económica y una vez conseguido otra fuente mejor remunerada, la abandonan", constituyéndose, por tanto, en una labor de tránsito laboral.

Para el Profesor Porfirio Roque Ejecutivo Sindical de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia 2005 CONMERB., la profesión magisterial es una especie de refugio profesional para muchos docentes, y además, pasajero para los jóvenes en su búsqueda de carreras de “mayor prestigio”. Desde nuestro punto de vista, se constituiría en puente necesario para escalar otras posiciones sociales y económicas.

Según la UNST-P, los alumnos con ayuda de los docentes y padres de familia, deben ser capaces de desarrollar procesos cognoscitivos, afectivos y psicomotores aplicados a situaciones inéditas. Esta debe ser la nueva función de los docentes, la de facilitar los aprendizajes, en un marco de dinamicidad tanto de los aprendizajes, como de la enseñanza.

Según UNST-P (1997) [5], la Reforma Educativa boliviana, el proceso de enseñanza y aprendizaje no es simple internalización memorística de toda información que se recibe, sino: (...) fruto de una elaboración o construcción que el individuo realiza en el ámbito de sus relaciones y actividades sociales. De este modo, crea interpretaciones del mundo basado en sus experiencias pasadas y en sus interacciones con el mundo. La construcción del conocimiento es posible siempre y cuando el conocer adquiera significado para el niño.

Es a partir de este enfoque, el docente actualmente se convierte, de simple transmisor de conocimientos, en mediador que permita construir otros conocimientos cualificados, interpretando el mundo y su entorno adecuado y significativamente.

1.1.3.2. El alumno/a

Para Callisaya (2004) [1], "El término alumno es sinónimo de estudiante y se denomina así a la persona matriculada en un establecimiento educativo para recibir una enseñanza sistemática correspondiente a un nivel o grado determinado. El alumno/a no sólo asiste a la escuela para recibir el aprendizaje que el maestro decide transmitir, sino que también espera ser escuchado, expresar sus expectativas, necesidades e intereses y ser comprendido/a en sus dudas y tropiezos, cuando los vive", (p.21)

El alumno es la persona, actor y protagonista que asiste a un centro educativo para lograr aprendizajes educativos sistemáticos de cualquier nivel, ciclo o grado. Constituye el eje central del aprendizaje y verdadero artífice de su propio proceso de aprendizaje interactuando, es él quien construye o más bien reconstruye los saberes de su grupo cultural y puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de sus compañeros.

1.1.3.3. Aprendizaje y enseñanza

Según Papalia, Wendkos y Duskin, (2003) [6], La perspectiva del aprendizaje está relacionada con el descubrimiento de las leyes objetivas que rigen el comportamiento observable. Los teóricos del aprendizaje sostienen que el desarrollo es resultado del aprendizaje, un cambio perdurable del comportamiento basado en la experiencia o la adaptación del entorno. Consideran que el desarrollo es continuo (ocurre en etapas) y enfatizan el cambio cuantitativo, (p.34)

Por tanto Callisaya (2004) [1], afirma que, el aprendizaje es un proceso que implica un cambio real o potencial en las formas de pensar, sentir y actuar. La enseñanza consiste en conducir al educando a reaccionar ante ciertos estímulos, a fin de que sean alcanzados determinados objetivos. Por ello, la enseñanza como acción educativa, supone al aprendizaje, (p.115).

Según VEIPS. (1999)[7], la enseñanza actualmente se considera, como “enseñanza orientada al alumno”, donde el maestro“, le guía y le ayuda a superar obstáculos que va encontrando en su camino; le proporciona materiales, le ayuda a entender las actividades que le plantean los módulos de trabajo, le presenta pequeños problemas que el niño confronta con su experiencia”

Durante los procesos escolares, los conocimientos de los niños de una u otra manera son tomados en cuenta, solo que la diferencia estriba en que antes estaban dirigidos sólo a alcanzar objetivos cognitivos (racionales), en cambio ahora se toman en cuenta las prácticas que ejercen los niños en sus faenas diarias y saberes creados comunitariamente.

Desde esa perspectiva, la Reforma Educativa (1994) propone que la formación de los recursos humanos debe ser a partir del contexto familiar y del contexto áulico, espacio donde se dan las construcciones de nuevos conocimientos que beneficien al alumno y la comunidad educativa.

Por consiguiente, para afrontar el proceso de enseñanza aprendizaje, el maestro deberá reunir competencias y condiciones como el dominio de la lengua originaria donde trabaja y ser comprometido con la cultura donde va a ejercer la docencia.

1.2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN BOLIVIA

1.2.1. La formación docente desde el liberalismo hasta los años setenta

Según Lozada (2004)[8], Bolivia al inicio del siglo XX, tenía poco más de un millón setecientos mil habitantes, de los cuales apenas 123 mil personas habían adquirido instrucción primaria (el 7%). El país estaba despoblado (la densidad era de un habitante por Km²), fue desmembrado por guerras de usurpación o tratados internacionales, carecía de manufactura, no tenía caminos, y las actividades económicas que lo sustentaban eran la explotación de la plata y la exportación de goma y castaña. Con la revolución liberal de 1899, las primeras décadas del nuevo siglo liquidaron el viejo régimen, pero ningún cambio aconteció en el país. Aunque se dio la fundación de unidades escolares para la educación indígena, no tuvieron sustento ni se proyectó la creación de un sistema para el campo. Lo más destacado de la ideología liberal fue la constitución de un sistema urbano señalando a la educación como una labor estratégica de responsabilidad del Estado. Esto comenzó con la fundación de la Escuela Normal de Maestros y Preceptores de Sucre en 1909 motivada por la misión del belga, Georges Rouma. Asimismo, un hecho ideológico y político relevante fue hacer laico el sistema escolar, (p. 6-7)

Franz Tamayo polemizó duramente contra los liberales. Para criticar la decisión de contratar a la misión belga, tomó el concepto de bovarysismo pedagógico elaborado por el escritor francés Teófilo Gautier. En su opinión, el gobierno sostuvo una actitud prejuiciosa al creer que las ideas de los extranjeros eran necesariamente mejores que las propias. En la Creación de la Pedagogía Nacional Tamayo enfatizaba que sólo comprendiendo el alma nacional sería posible fortalecer el carácter del país convirtiendo a la educación en el medio para forjar el espíritu nacional. De este modo, los

maestros tendrían que incentivar en todos los estudiantes para que como bolivianos se sientan orgullosos de sus raíces, su voluntad, logros y fuerza.

Según Lozada (2004)[8], La Escuela Normal de Sucre debía ser de élite, donde concurren jóvenes con “vocación”: estudiantes de alto rendimiento en la formación secundaria que tengan conocimientos solventes, excelente redacción, rapidez mental, memoria, elocuencia, sensibilidad lírica y ante todo, una buena estatura, voz muy fuerte y prestancia en el porte. La última selección consistía en una entrevista que evaluaba la apariencia y calidad moral de los candidatos. El ideal del maestro perfilaba una imagen del profesor como “apóstol”, ejemplo de esfuerzo y sacrificio por el país y la juventud. La vocación era el elemento discursivo central destinado a generar una representación colectiva y simbólica cargada de humanismo. El maestro constituía la imagen concentrada del proyecto liberal, reuniéndose en él lo mejor de la cultura de las clases dominantes de las primeras décadas del siglo XX. Era tanto la expresión de cosmopolitismo elegante y solvente conocedor del saber científico de la época, como transmisor de los contenidos del humanismo clásico, (p.17-18).

El problema de la educación del indio recién se cristalizó en intentos de resolverlo a partir de la formación docente, en la década de los 30. Warisata, la primera Escuela Normal que preparaba a los futuros maestros de los indios, fue una experiencia solitaria para el continente. Las decisiones dependían del Parlamento Amauta que fue un Consejo aymara. Así, hubo una administración integrada de la Normal y la comunidad, convirtiendo a la Escuela en una parte sustantiva de la vida social en el campo. Modelos similares se implementaron en diferentes y alejadas localidades configurándose un imaginario colectivo de los pueblos indígenas, con particulares imágenes de sí mismos y del lugar de la educación en sus vidas. Warisata representó la aspiración de una escuela única para los indios, la coeducación, la enseñanza laica, el bilingüismo y el enfoque técnico y productivo. Orientó la formación de los maestros a

precautelar la higiene, la salud, la alimentación y la recreación de los alumnos. En la Escuela hubo tres secciones: la de contenido elemental para alfabetizar e instruir a los niños campesinos, la Sección de trabajo dedicada a la enseñanza de oficios relacionados con la agricultura y la ganadería; y la Sección de formación de preceptores y maestros. Esta última buscaba que los titulados valoren su cultura, motiven la adquisición de conocimientos técnicos y oficios manuales, dispongan de habilidades útiles y hagan práctica docente con experimentación en escuelas de la primera Sección. En Warisata y otras experiencias similares, la escuela fue el centro de organización de actividades sociales, el lugar donde se discutían y resolvían según la “democracia comunitaria”, los temas cívicos, políticos, familiares, económicos y hasta sentimentales. Cuadro relevante que no ha variado sustantivamente hasta hoy.

Resultaba imperativo formar a los futuros maestros de los indios para construir una nación en la que los niños del campo adquieran conocimientos y destrezas para el trabajo agrícola y las actividades técnicas. El indio debía formarse para obedecer en el ejército e incorporarse con sumisión a la vida de las ciudades. Así, se delineó un imaginario que asumía como inevitable la separación entre la formación docente que se impartía en las ciudades y la que se daba en el campo, imaginario que se mantendría inalterable y se consolidaría con la promulgación del Código de Educación en 1955.

En los años cincuenta se mantuvo una concepción curricular que dividía la formación docente tomando en cuenta el carácter urbano o rural de la Escuela Normal. Dicha división se remozaría en el contexto de la revolución del MNR y se prolongaría hasta fines de siglo. En las dos principales normales urbanas la de Sucre y la de La Paz, la formación de profesores era exclusivamente para estudiantes bachilleres o para quienes tengan el 5º grado de secundaria vencido (11 años de escolaridad), según el siguiente currículum: cultura general (matemática, castellano, geografía, historia y trabajos manuales),

formación profesional (psicología, pedagogía, sociología, legislación escolar, didáctica y práctica escolar), y práctica docente (dada en el entorno urbano). En las ocho normales rurales en funcionamiento hasta el año 1953, los contenidos de las asignaturas eran muy básicos debido al deficiente nivel académico y la temprana edad de los estudiantes. En tal entorno, en formación profesional se agregaba agropecuaria, industrias rurales, higiene y sanidad.

La Revolución Nacional de 1952 liquidó el régimen semi-feudal en el agro, anuló el latifundio e inició la labor de transformar el imaginario colectivo que asumía la servidumbre y la opresión como aspectos naturales al orden social imperante. La Reforma Agraria incorporó a cerca de dos millones de personas a la vida social, económica, política y jurídica del país, pretendiendo alcanzar mayor rentabilidad productiva de la tierra, multiplicando el mercado interno de consumo y comenzando a construir los puentes que allanarían el abismo que separaba el mundo rural de las ciudades. El Código de 1955 establece la educación como “suprema función del Estado”, universal, gratuita, obligatoria, democrática y única, debiendo ofrecer iguales oportunidades en todos los niveles de estudio y áreas de enseñanza.

Para Lozada (2004) [8], la educación promovería la construcción nacional a partir de un enfoque de la escuela activa, el vitalismo y la pedagogía del trabajo. Su perspectiva era revolucionaria con contenido práctico y productivo, difundiendo la ideología nacionalista y promoviendo los cambios anti-imperialistas y anti-feudales. El contenido de la educación del indio pretendía convertirlo en el principal defensor de los cambios del Estado, votando por el MNR, aclamando a sus líderes, liquidando el viejo régimen de los gamonales e incorporándose a la nueva realidad económica, política y social del país como emigrante en las ciudades, (p.9).

Para Lozada (2004) [8], el sistema único estableció la organización académica del nivel Primario con seis grados y del nivel Secundario con otros seis. Aunque el Código enfatiza la formación vocacional, la educación obrera, el adiestramiento técnico, agropecuario e industrial, el cultivo de las artes y oficios, el incentivo de la cultura y el deporte; como también la educación especial, la extra-escolar e incluso la femenina; los cambios no fueron lo que se esperaba. Desde su implementación se perfiló en Bolivia cada vez con mayor fuerza, un sistema público que en el campo tendía a lo sumo y con mucho esfuerzo, a la alfabetización de las mayorías campesinas; en tanto que en las ciudades, el sistema estaba forzado a privilegiar la formación universitaria de tendencia liberal u otras actividades tradicionales heredadas de la ideología colonial y conservadora. Para mejorar la formación docente, el Código instituyó un sistema que promovía la defensa y profundización de la Revolución Nacional dando atención a asignaturas sociológicas. También insistió en la preparación técnica, la capacitación del personal directivo y la formación complementaria y continua de los maestros, tanto de quienes trabajaban sin ningún estudio especializado previo como de los maestros que hubieran obtenido el respectivo título. Durante la Revolución se crearon unidades de observación anexas a las normales para efectuar práctica docente. En las normales rurales, la mitad del tiempo se empleaba en asignaturas como sociología rural, agropecuaria, educación higiénica y sanitaria, oficios industriales rurales, economía doméstica y labores femeninas. En suma, siguiendo el principio de “homogeneización cultural y lingüística”, el gobierno del MNR paradójicamente, mantuvo y acrecentó la separación entre la formación docente urbana respecto de la rural, (p.11-12).

En la década de los setenta, el dictador militar Hugo Bánzer Suárez promulgó la llamada “Ley de normales”. Asumiendo un cuerpo detallado de objetivos para todos los ciclos y niveles regulares, normó el sistema educativo, reglamentó los planes y programas de estudio, persiguió a los maestros comunistas, infligió las libertades y la autonomía universitaria e instruyó

difundir en las escuelas los santos principios de “Dios, patria y hogar”. Las Normales debían formar a los futuros maestros para que “contribuyan eficazmente mediante la acción educativa, a la edificación de un Estado nacionalista de orden, trabajo, paz y justicia”. Bánzer impuso autoridades y profesores que fueran acólitos al régimen, y se ocupó de transgredir el Código de 1955 de manera consciente y reiterativa.

Las normales debían incorporar según la ley de 1975, contenidos científicos y pedagógicos en la enseñanza, debían promover el auto-desarrollo de los estudiantes y la evaluación permanente. Impuso el sistema semestral en la formación docente, aprobó un “índice académico” que reemplazó el vencimiento por grados fijando asignaturas y actividades, y decidió que el tiempo mínimo de estudio sería de seis semestres para profesores de Primaria y ocho para Secundaria.

El Estado benefactor de 1952 dio lugar a que se delineara una mentalidad determinada entre los maestros de Bolivia. En este imaginario colectivo se advierte tendencias recurrentes. El maestro boliviano por lo general, es renuente y escéptico frente a los procesos de transformación legal o cambio propiciados desde el Estado. No acepta de buen grado nuevas obligaciones en el trabajo docente siendo refractario a las innovaciones pedagógicas o institucionales. Asimismo, cualquier espacio es la oportunidad para obtener ventajas, fomentar la discrecionalidad, favorecer a grupos de influencia o para encontrar compensaciones a su labor que no es reconocida según él, como valiosa. La cultura institucional asigna roles, dibuja tendencias, esboza gestos y permite la interacción remarcando lugares comunes con frases grandilocuentes. La herencia simbólica del nacionalismo revolucionario se ha plasmado en tendencias radicales de izquierda, las cuales hasta los años noventa, mostraron oposición al gobierno como norma, la intransigente reivindicación salarial como constante y la incansable repetición de consignas

radicales como útiles instrumentos de movilización para implementar inacabables luchas sindicales.

1.2.2. El magisterio boliviano y las orientaciones de la Reforma Educativa de 1994

Para Lozada (2004) [8], el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada durante su primera gestión de 1993 a 1997, impulsó la aprobación de un conjunto de Leyes que re-fundaron el Estado boliviano desmantelando las últimas piezas del Estado de la Revolución Nacional. Este cuerpo legal incluyó varias disposiciones jurídicas articuladas en una nueva Constitución Política del Estado en la que por primera vez en la historia del país, se reconoció la composición “multiétnica” y “pluricultural” de Bolivia. Con la “capitalización” el papel del Estado boliviano se restringió a resguardar los intereses de las empresas que aportaron el capital, iniciándose un proceso de privatización que en lo inmediato favorecería a las trasnacionales y en lo sucesivo consolidaría una nueva oligarquía en el país. Pero el MNR promulgó otras Leyes que frenarían la reacción popular y amortiguarían la creciente pobreza, tales fueron la Ley de Reforma Educativa, la Ley de Participación Popular y otras medidas convertidas en políticas de Estado. La Reforma Educativa aprobada como ley 1565 en julio de 1994 compensaba en parte la deuda social del Estado. En un país donde se anunciaban efectos todavía más recesivos, incremento de la pobreza, disminución de la calidad de vida y privatización de los rubros estratégicos de la economía; la manera de canalizar recursos financieros por endeudamiento externo, fue a favor de la educación, y en particular a favor de la educación Primaria para los sectores más deprimidos, (p. 22).

Los cambios en la formación docente partían de un diagnóstico deplorable. En las Normales se repetían acciones rutinarias que entronizaban la autoridad del maestro y reducían la educación a la transmisión mecánica de conocimientos

de preferencia a través del dictado. El catedrático tenía al parecer, pleno dominio sobre los temas y el aula era el recinto inexpugnable en el cual, la calidad de la enseñanza se reducía a la capacidad del profesor para exponer verbalmente, las lecciones de su programa. Los planes de formación docente sobrecargaban a los estudiantes con varias asignaturas de contenido “didáctico”, lo cual servía de argumentación para que al final, se les exigiera un desempeño “brillante” en las famosas “clases modelo”. Así, se forjó una actitud anti-teórica, se redujo la docencia a la aplicación de técnicas de enseñanza y se perpetuaron estilos tradicionales basados en la transmisión de contenidos aislados y anquilosados. La profesión docente era representada como la aplicación de “técnicas” elegibles y aplicables según la experiencia, excluyéndose del ejercicio cualquier forma de gestión en el aula.

El profesor no necesitaba entender qué era un diseño curricular, menos estaba en la “obligación” de ofrecer elementos creativos para su desarrollo y cualquier innovación pedagógica le era ajena. El resultado fue que la reproducción de contenidos de la enseñanza se hizo cada vez más obsoleta, aburrida para los estudiantes, y pesada para los propios docentes, quienes terminaban por memorizarla.

Los últimos años de la década de los ochenta, el 40% de los maestros no había asistido a ninguna Escuela Normal, por lo que obtuvieron el Título en Provisión Nacional sólo por antigüedad de ejercicio docente. En el mejor caso, fueron parte de algún curso corto para profesionalizarse, sin que dicha capacitación se haya convertido en un requisito de estricto cumplimiento tampoco para los profesores que ascendían de categoría en el escalafón nacional. Así, los maestros se convirtieron en parte de un sistema en crisis, anquilosado en el analfabetismo y con indicadores de pobreza que mostraban a Bolivia ocupando el último lugar en las estadísticas educativas de la región. La cobertura era del 65% respecto de una población de niños y jóvenes en edad escolar cercana a dos millones y medio. El 80% de la población era

funcionalmente analfabeta, la deserción y el fracaso escolar llegaba al 99,6% entre el nivel Primario y el superior. El 37% de la población mayor de 15 años carecía de toda instrucción y sólo el 38% había asistido a algún grado del ciclo intermedio.

En octubre de 1992 se llevó a cabo un Congreso Pedagógico Nacional que señaló algunas directrices para el cambio de la educación en Bolivia. Varias orientaciones fueron asumidas por la Reforma Educativa de 1994. Por ejemplo, una idea auspiciosa fue unir la formación docente anulándose la distancia entre las Escuelas Normales Rurales y las Urbanas. Otros contenidos trataban sobre la educación intercultural y bilingüe, la constitución de la currícula en las Normales abiertas a las necesidades del entorno: Científicos, tecnológicos y flexibles respecto de la iniciativa del maestro.

Pese a que la Reforma Educativa se ha convertido en una política de Estado con un recorrido firme, seguro e irreversible, todavía la Ley da lugar a polémicas que enfatizan críticas y apologías de distintos signos. La Ley dispuso la unificación administrativa de la educación urbana y rural. Los cargos jerárquicos quedaban abiertos a profesionales con título de licenciatura, rompiéndose la endogamia académica heredada del liberalismo y el nacionalismo. Estableció que previo un examen específico, profesionales universitarios, técnicos y bachilleres capacitados, podían iniciar la carrera docente en el magisterio fiscal. En el ámbito institucional se inició la transformación de las Escuelas Normales en Instituto Normales Superiores. El ámbito curricular implicó la elaboración colectiva del Diseño Curricular Base y el diseño específico para cada Instituto Normal Superior de acuerdo a su realidad. En tercer lugar se resolvió exigir a los catedráticos en las normales presentar en un plazo perentorio, el título de licenciatura como mínimo.

A estos ámbitos se sumaron otros puntos de la agenda que indicaban la realización de cursos de profesionalización, la implementación de proyectos de educación a distancia y el bachillerato pedagógico.

La formación docente debía promover que los catedráticos en las Normales “enseñen a aprender”, motivando una actitud de “aprender a aprender”. El nuevo docente procuraría que los estudiantes descubran y construyan sus conocimientos, estimularía la autoestima para la espontánea proclividad a aprender a lo largo de la vida e incentivaría la constitución de uno mismo según sus orientaciones axiológicas propias y según sus preferencias. Además, orientaría el juicio crítico, maduro, inteligente y responsable. El maestro sería formado para que abandone la imagen de instructor, y se convierta en guía y educador. Los nuevos maestros formados en los INS, dado que los catedráticos les indujeron con el ejemplo de su práctica y con la insistencia en actitudes motivadoras para aprender; comprenderían y darían testimonio del nuevo rol docente. Procurarían una educación de calidad desplegando iniciativas y originalidad; buscarían alto nivel profesional motivando actitudes inquisitivas, generando gestos proclives al conocimiento y a la curiosidad por la ciencia, la necesidad de la investigación y el estímulo de la expresión personal y plural de los alumnos. Los ejes de la Reforma Educativa la interculturalidad y la participación popular, permitirían articular el sistema educativo en los INS., de manera que la currícula que se desarrollan en cada unidad, garanticen un sistema flexible, abierto, dialéctico e integrador.

Las Escuelas Normales se constituían en varios entornos urbanos y rurales, en la única opción de formación superior para muchos bachilleres. Miles de jóvenes de procedencia peri urbana, carentes de recursos para solventar una carrera técnica, y conscientes de las dificultades académicas que implicaba incorporarse a alguna universidad pública, formaban parte de los INS produciéndose altas tasas de deserción y fracaso. En el entorno rural, las Escuelas Normales eran la única alternativa de formación superior y el medio

adecuado para que los aspirantes a profesores se incorporen a un sistema de empleo seguro.

El año 1998 ya se constataba una fuerte feminización de la profesión docente. De poco menos de dieciséis mil estudiantes matriculados en los INS, el 65% eran mujeres. En el nivel inicial, más del 95% eran mujeres, la relación variaba en cuanto el nivel se incrementaba. La proporción en Primaria era de 64 mujeres por 36 varones; en tanto que en Secundaria la presencia femenina era de poco menos del 63%. En lo que concierne a la estructura y organización de las Escuelas Normales, se trataba de instituciones burocráticas y jerárquicas que requerían un alto costo para mantenerse en funcionamiento, por lo cual la evaluación de su calidad arrojaba un resultado deficiente. A eso se sumaba la falta de integración entre lo pedagógico y administrativo; no se controlaba el avance curricular y las disposiciones legales no se cumplían. Aunque varias normas fueron aprobadas, la designación de personal docente y administrativo era discrecional, respaldada por el favor político.

Esto tuvo consecuencias sobre la calidad de la formación inicial la cual empeoraba progresivamente. Las representaciones culturales del magisterio de Bolivia muestran elementos simbólicos que delinear prácticas comunes y estilos de gestión. En los INS no prevalecen orientaciones institucionales según la búsqueda de eficiencia o eficacia. En las actividades directivas no importa la filosofía de la calidad. En las gestiones priman actitudes conservadoras con tono de administración legalista en el mejor caso. Entre los docentes y el plantel administrativo, la identificación individual con procesos de cambio y construcción colectiva se da por lo general, de manera tardía, después de haber mostrado algún signo de renuencia o resistencia al nuevo diagrama de poder.

El magisterio boliviano ha transcurrido por vicisitudes como la modernización liberal y la prebenda nacionalista, ha asumido la imagen del sacrificado educador del indio y el revolucionario de profesión. En el gremio se han dado procesos de cambio de la cultura institucional. El primer tránsito fue del paradigma de vocación del profesor normalista heredero de la tradición liberal, al modelo de actuación social marcado por la interacción con el Estado en procura de prebendas políticas.

El segundo tránsito se ha dado de la cultura nacionalista del 52 a la lógica de un universo simbólico con discursos ideológicos cargados de elementos revolucionarios y de extrema izquierda.

Sin embargo, ante la progresiva aplicación de la Reforma Educativa, inclusive el “magisterio paceño, el más combativo en el campo sindical del país, comenzó a dividirse, a desorganizarse y su acción colectiva se debilitó”. En la dinámica de enfrentamiento y conflicto, la lucha no es indefinida. En un momento dado prevalecen intereses particulares, las energías se debilitan y la convicción se realinea. Así se hicieron evidentes los resquicios para que la pretendida unidad de los dirigentes se fracture, el gremio se re-funcionalizace y prevalezcan nuevas condiciones de poder. Así, el sector que cumplía un calendario anual de acciones de protesta por reivindicaciones salariales, ante los signos de la desarticulación gremial y la afirmación de un nuevo Estado, recurrió a la táctica de sumarse a un proyecto al cual desde el principio rechazó y repudió con vehemencia.

1.2.3. Los INS., la formación permanente y la educación intercultural bilingüe

La cantidad de estudiantes inscritos en los INS durante ocho años (de 1991 a 1998), ha tenido dos etapas de evolución marcadas por un punto de quiebre. Por una parte, existió un incremento regular y sostenido durante los primeros

cinco años (de casi nueve mil matriculados hasta más de catorce mil quinientos). El promedio de estos años fue de poco menos doce mil cuatrocientos estudiantes matriculados anualmente en las Escuelas Normales. La segunda etapa esta marcada por el año 1996, año en el que hubo una disminución de la matrícula en casi cinco mil seiscientos estudiantes. La explicación de esto radica en que durante el año 1995 los conflictos sectoriales crearon un clima de incertidumbre sobre el funcionamiento de las Normales, descrédito por la profesión docente y la disminución de la demanda con una tasa de decrecimiento de hasta el 46% en las Normales Urbanas. En ocho años de formación docente egresaron poco más de dieciocho mil quinientos normalistas de las 23 Escuelas Normales de Bolivia.

La proporción de la matrícula entre las ciudades y el campo mantuvo una relación estable respecto de la proporción de los egresados (los egresados fueron el 64% de Escuelas Urbanas y el 36% de Rurales, mientras que la matrícula se distribuyó en el 66% en el entorno urbano y 34% en el rural). Las oscilaciones de la cantidad anual de estudiantes egresados fueron abruptas debido a la situación política que vivía el país. Se dieron gestiones con apenas el 6% de egresados del periodo, mientras que en otras hubo más del 20% del total. Respecto de la tasa de eficacia, las oscilaciones erráticas van desde el 11 hasta el 33%. El costo promedio de la formación docente para el Estado en promedio de estos años fue de 350 \$us anuales por estudiante matriculado y 2,500 \$us por egresado. Pero, no existe regularidad en las cifras. Las variaciones se deben a que el incremento del presupuesto no fue proporcional al incremento de la matrícula.

Además, debido a que hubo oscilaciones muy drásticas en la evolución del número de egresados en el área rural, los indicadores de eficacia son muy variables. Para el año 1998, el costo anual de formación de un estudiante matriculado en una Escuela Urbana era de poco más de 470 \$us; en tanto que el costo promedio de formación de un matriculado en una Normal Rural era de

300 \$us. Un egresado para trabajar en la ciudad costaba 2,400 \$us, mientras que para que un normalista egrese como profesor rural el Estado cubría el costo de poco más de 2,200 \$us. El promedio general de ese año como costo aproximado del egresado en la gestión fue de 2,350 \$us.

En cuanto a la EIB, la capacitación de educadores en ejercicio se dio gracias a programas especiales sobre didáctica de la enseñanza bilingüe y acerca de dinámicas interculturales en el aula. Los maestros participaron como autores elaborando textos en lengua originaria, se organizaron concursos para recoger las experiencias y se han patrocinado becas de postgrado. Esto se reforzó con publicaciones periódicas de instituciones gubernamentales y con tirajes regulares de matutinos de circulación nacional.

Bolivia a inicios del siglo XXI muestra que casi el 60% de la población (cerca de 5 millones de personas) sabe una lengua originaria y sólo el 12% ignora el castellano. Esto permite inferir que la diversidad de rasgos étnicos, culturales y las formas de mestizaje son múltiples en una población mayoritariamente bilingüe al menos.

Existen dos idiomas muy extendidos, el Aymara y el Quechua, de la población de alrededor de ocho millones de habitantes, sólo el 2% habla otros idiomas originarios distintos a los mencionados, los cuales en conjunto, suman más de treinta. Es un mosaico donde se expresa la fuerza de las identidades tradicionales, se deja sentir su peso y donde éstas se readecuan a la influencia de la tecnología, el consumo popular y las prácticas urbanas globalizadas.

El profesor intercultural y plurilingüe del siglo XXI auspiciará la proyección híbrida y dinámica de los grupos, las expresiones simbólicas dispersas y plurales de las clases y los actores, propiciando la confluencia de realidades atiborradas, social, cultural y étnicamente. Será artífice para inspirar la

creación de nuevos mosaicos barrocos multivalentes, donde se resuelvan las interacciones y se visualice a la educación como un expectable factor de promoción social, y el medio para que los bolivianos aprendan a aceptar las diferencias, a disputar los espacios reconociendo los derechos ajenos, y a articular manifestaciones simbólicas propias en competencia permanente con las demás.

La educación intercultural bilingüe no es sólo una política o una práctica institucional que incorpora la enseñanza del castellano, la valoración de la lengua originaria, o las estrategias de alfabetización en L1 o L2 en entornos rurales; es una realidad en el campo y las ciudades para lo cual orientando los logros, se tendrá que preparar a los futuros maestros de una y otra parte. En la vivencia cotidiana de las escuelas de barrio marginal o en los sectores de élite, en las Normales de entorno rural y los INS. urbanos, se trata de convertir a la educación en un canal de real intercambio dialógico, un instrumento de enriquecimiento mutuo y la pauta de comunicación y acuerdo entre culturas, saberes, visiones y proyectos históricos que comparten un escenario común. Que los maestros egresados de las nuevas Normales formen a las futuras generaciones educándolas en las prácticas de tolerancia cultural, valoración de la heterogeneidad, lo mismo que en la equidad de género, el afecto y la preservación del medio ambiente, además de la superación individual con compromiso social; implica construir las bases formativas de una nueva sociedad a lo cual la Reforma Educativa ha contribuido indicando la riqueza que se encuentra en esta veta social. Ha contribuido a entender que en los profesores que promuevan la educación intercultural con ambiciosas proyecciones, radica la posibilidad de construir un mundo diverso y plenamente humano.

En el campo, particularmente en las pequeñas localidades rurales alejadas del trajín urbano cotidiano, todavía es esencial la situación del maestro. Su prestigio, el rol social que cumple, su reinserción en la comunidad, y los

cambios que motiva, son muy significativos. No sólo porque su figura representa una lucha consciente contra el analfabetismo, sino porque invita a proyectar otros horizontes para la población local. Para el gobierno boliviano debería ser evidente que la formación del maestro rural y la atención a las condiciones de enseñanza en el agro son los temas prioritarios que el Estado debe encarar como política educativa para la próxima década.

Una definición importante a diez años de la Reforma Educativa establecerá en consecuencia, la reconstitución de las Escuelas Normales Rurales como centros de la vida no sólo educativa, sino social y cultural en el agro, administradas por el Ministerio de Educación y atendidas con recursos financieros que efectivicen mejoras palpables e inmediatas en su infraestructura, equipamiento y programas viables de formación permanente para sus catedráticos. Además, habrá que favorecer la dinámica de recreación académica e innovación pedagógica como parte del bilingüismo y la interculturalidad que los actores decidan por sí mismos.

En resumen, en lo concerniente a la educación intercultural bilingüe la riqueza de las experiencias, la dinámica de los procesos y la certeza de impulsar la valoración de las diferencias culturales en un contexto de educación para la democracia y el pluralismo, son avances con resultados provisionales, pero que permiten esperar efectos expectables acordes con las exigencias del siglo XXI.

1.2.4. La formación docente en el área rural

El viejo dilema de qué hacer con el indio se había resuelto a favor de su incorporación a la sociedad civil de la nación; esta decisión generó inmensas tareas de integración sobre diversos ejes: la alfabetización, la instrucción y la educación denominada indígenal Yapu (2003)[9],”la ideología predominante de la época liberal, que resultó ser uno de los sustentos fundamentales para el

impulso de la enseñanza, fue la concepción positivista de las “cosas”, de las cosas sociales y escolares, muy generalizada en la América Latina de entonces, (p. 12).

Lo más notable de las normales rurales fue la ausencia de la cuestión lingüística y cultural tal como se debate en la Reforma Educativa actual: su carácter es eminentemente técnico y productivo. Las normales además de la formación de maestros, debían formar profesionales en oficios manuales cuidando las necesidades de la región, porque el objetivo era que los indígenas se queden en su aldea, la escuela no debía distanciar al indio de su estancia, debía formar al niño cerca de su medio natural.

A la luz de estas ideas, la experiencia de Warisata respondía casi por completo al discurso oficial del momento, y es probable que las escuelas normales rurales creadas a fines de los años 30 hubieran tomado el patrón propuesto en el Decreto. Las normales de Warisata (1937), Santiago de Huata (1938), Canasmoro (1939) y Caiza “D” (1938).

En la década siguiente se crearon la Normal de Portachuelo (1941), Vacas (1946) y Paracaya (1948). El incremento de las normales rurales en este periodo corresponde a la evolución del sistema de enseñanza en la post-guerra del Chaco, en la que la educación indígena y la formación de maestros tenían que ver directamente con la alfabetización y castellanización de los indígenas.

1.3. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ACTUALIDAD

1.3.1. El contexto social de la formación docente

Según Roggi (1999) [10], la formación docente en América Latina en general y en particular en Bolivia, está en este momento en un proceso de bisagra. En

los años 90, se ha logrado mover la formación docente. Pero se trata de un desorden movido por diversas influencias. Por una parte, la exigencia de eficiencia y de compromiso con la gestión que viene de Estados Unidos y de los bancos que quieren que alguien se haga cargo de los resultados de los sistemas. Como nadie ha pensado bien qué significa hacerse cargo, todo el mundo mira para abajo, y debajo de todo está el docente. Pero en todo caso lo que es evidente es que en los procesos de evaluación externa que están definitivamente instalados en América Latina, el docente tiene un lugar irremplazable que cumplir y una responsabilidad que asumir, (p.11).

Por otra parte, ha influido mucho en América Latina el pensamiento de los pedagogos españoles. También ha tenido mucha importancia, al menos en cuatro países grandes como Argentina, Chile, Brasil y México, la pedagogía crítica de Estados Unidos y se nota su presencia en el currículum de formación docente. El docente que se va a formar es un "docente bisagra": está entre la escuela vieja y la escuela nueva. Una escuela vieja que nadie respeta y una escuela nueva que todavía no se sabe cómo va a ser en lo futuro. Y esta es una de las dificultades mayores.

Todo ese proceso que deberían vivir las instituciones educativas para mejorar su calidad puede ser un instrumento a favor de la educación, con el requisito de que quienes ayudan a establecer las metas son testigos de que los recursos lleguen, y apoyan y monitorean el proceso personas conocedoras de los temas en que están y no comprometidas con el subsistema de formación docente – porque en el sistema hay intereses corporativos que pueden distorsionar todo el esfuerzo por la calidad, y porque así como decimos que la guerra es demasiado importante para dejársela solamente a los militares, también la educación es demasiado importante en una sociedad como para dejársela exclusivamente a los docentes.

1.3.2. Características de la formación docente

La formación docente es el campo de formación profesional destinado al ejercicio de la docencia, con amplio conocimiento científico y pedagógico.

Un profesional de la educación debe ser simultáneamente creativo, responsable, gestor de proyectos y programas de innovación educativa; debe investigar y generar conocimientos, y traducirlos a situaciones de aprendizajes para sus colegas y estudiantes.

Al respecto, la Declaración Mundial de Educación para Todos (Tailandia 1990) plantea que “El progreso de la educación depende en gran medida de la formación y de la competencia del profesorado, como también de las cualidades humano pedagógicas y profesionales de cada educador”.

Según Contreras (1999) [2], “el desarrollo de la carrera docente se encuentra asociado a tres contextos incluyentes: el local, el nacional y el internacional. Estos tres contextos, integrados adecuadamente, permiten que las profesiones se dinamicen y actualicen a efecto de ser competitivas frente a la preferencia de la sociedad”. En síntesis, se puede hablar de tres esferas concéntricas que determinan el perfil de una profesión: la cultura profesional, la formación profesional en la facultad o en la escuela, y el mercado de trabajo, (p. 19).

La capacitación y actualización docente se refiere a la preparación y el mejoramiento de los conocimientos y las aptitudes que la formación profesional proporciona para realizar una tarea o actividad educativa.

Según Contreras (1999) [2], “Durante el desarrollo del currículo se genera la necesidad de la capacitación y actualización. También, el saber hacer o la necesidad de capacitación y de actualización surgen en el espacio de la

confrontación entre el saber (el conocimiento profesional del profesor) y el deber ser (lo que debe enseñarse, según lo indica el currículo) y la exigencia y expectativa social del estudiante y la comunidad”, (p. 25).

En suma, la conjunción de estas tres esferas, el deber ser, el saber y el saber hacer, brinda el marco de referencia conceptual para delimitar el campo de la capacitación y la actualización profesional. En estas tres esferas es necesario saber decidir para actuar adecuadamente en el contexto donde nos desarrollamos, en los diversos ámbitos de nuestra vida social, política, cultural, familiar y laboral.

En este sentido, los conceptos de capacitación y actualización se diferencian de manera cualitativa. Así, se puede afirmar que son dos procesos similares que persiguen finalidades distintas. Por una parte, el profesional o el trabajador se capacitan para la ejecución de tareas específicas, es decir, mejora su saber hacer y, por otra parte, ya capacitado, se actualiza en los campos del conocimiento que dan sustento a su profesión u oficio, es decir, incrementa su saber.

Toda necesidad de capacitación y actualización surge en un contexto específico, delimitado temporal y espacialmente por la convergencia de intereses y factores que le son exclusivos. La práctica del docente se sitúa, principalmente entre el deber ser curricular y el saber hacer que él posee; es decir, la realización del saber ser se encuentra determinada en forma directa por las habilidades, la experiencia, la iniciativa y la actitud del docente (saber hacer).

En la capacitación y actualización de profesores en servicio, se pueden distinguir tres niveles:

- La formación obligatoria en servicio. Es aquel conjunto de acciones emprendidas por la institución empleadora y que el docente debe cursar; las acciones son impuestas por la institución.

- La capacitación y actualización optativa. Cada docente busca medios de superación e innovación en su formación profesional.
Esta capacitación resulta poco provechosa para la institución porque los intereses de los docentes suelen ser muy diversos y, con frecuencia, están relacionados con los objetivos del trabajo.

- La capacitación y actualización basadas en un diagnóstico previo. Resulta ser la opción mas adecuada para lograr la congruencia entre la demanda y la respuesta; no obstante, es poco practicada porque requiere más tiempo y trabajo que cualquier otro enfoque. Los contenidos son programados de acuerdo a las necesidades de la institución.

1.3.3. Formación docente en los cuatro pilares de educación

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por J. Delors en (1996) en el informe titulado “La educación encierra un tesoro” expresa que: “la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos”, aplicables a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. El maestro debe estar formado en estos cuatro pilares para una educación de calidad.

a. Aprender a conocer:

Refiere a la internacionalización de conocimientos que posibilita desarrollar la memoria y el pensamiento; supone teorías, principios, conceptos, definiciones de contenidos dentro de una perspectiva científica. En otras palabras, se relaciona con los conocimientos, el descubrimiento y la comprensión del mundo que lo rodea.

b. Aprender a hacer:

Refiere a la praxis (manejo de conocimientos), se vincula con la acción del maestro/a y los alumnos/as. Permite desarrollar competencias personales dirigidas a la formación y capacitación profesional para hacer frente al las diversas situaciones y problemas de la vida real.

Por otro lado, facilita el trabajo en equipo, aprende por medio de propios descubrimientos e investigaciones; el aprendiz tiene la oportunidad de participar en actividades que pongan en funcionamiento su cuerpo y su mente.

c. Aprender a ser:

Se refiere al la formación integral del hombre (mente, cuerpo, espíritu), se trata de identificar los valores más relevantes como: alma-espíritu, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, comportarse como un individuo justo, obra con creciente capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal.

d. Aprender a vivir juntos:

Se refiere a la convivencia social, a la integridad de la persona humana. Se trata de descubrir al otro a través del descubrimiento de uno mismo, manejar

los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua, promover el desarrollo de empatía, dejando de lado las diferencias personales.

Este mundo generador permite al maestro/a y los alumnos/as desarrollar proyectos y propuestas educativas de cambio, las capacidades de expresarse y comunicarse afectos y pensamientos, para entenderse a sí mismo y atender a los demás para romper los modelos individualistas.

1.3.4. Formación de maestros para diferentes niveles y especialidades en los Institutos Normales Superiores.

Acorde con la Reforma Educativa, los INS. a nivel nacional forman maestros de los siguientes niveles y especialidades:

- Maestros de educación inicial (único)
- Maestros de nivel primario, especialidad polivalente.
- Maestros de nivel primario, especialidad por áreas de conocimiento.
- Maestros de nivel secundario por especialidades.

1.3.5. La organización en los INS. y currículo base, para la formación docente

Como parte del marco global de transformación institucional del Sistema Educativo Nacional, el Ministerio de Educación desarrolló entre 1995 y 1996, a través de seminarios talleres especializados en investigaciones y diseño curricular, una serie de eventos dirigidos a analizar la situación de la formación docente, que permitió la participación activa y comprometida de directivos y docentes de las Escuelas Normales en el ámbito nacional.

Según Callisaya (2004) [1], el diseño curricular base sirve como lineamiento y directriz para encarar los desafíos en el ámbito nacional. Para ello, sistematiza las orientaciones curriculares e institucionales que deben asumir todas las instituciones formadoras de maestros de todos los niveles, tanto públicas como privadas, (p.40)

Hasta la fecha se han establecido pautas generales sobre la estructura, organización y funcionamiento de los INS, las cuales son aplicadas de acuerdo a la posibilidad de cada uno. En el Estatuto del Sistema de Formación Docente propuesto en 1997 se establece la misión institucional a partir de que se define una organización con tres niveles: el consultivo, ejecutivo y operativo. El nivel consultivo se conforma por el Consejo Institucional donde participan las autoridades ejecutivas, representantes de los estamentos docentes y estudiantes y miembros del entorno social. En los INS. rurales tal participación popular se realiza plenamente con significativa importancia. El nivel ejecutivo define las funciones y atribuciones del rector; en tanto que en el nivel operativo se refiere las siguientes unidades: Planificación, desarrollo institucional, formación inicial, formación de recursos humanos y la unidad administrativa y financiera.

Los fundamentos de la formación docente descritos en el Diseño Curricular Base para profesores de Primaria, solo se han aprobado los documentos para el nivel Inicial y de Primaria en la que se refieren las siguientes dimensiones: la primera es la dimensión política que indica la necesidad de crear una conciencia profesional que valore las potencialidades culturales, sociales y lingüísticas de los diversos grupos de nuestra patria que es Bolivia. Se trata de adecuar propuestas, contenidos, procesos y metodologías a las necesidades regionales y locales, convirtiendo el aula en el espacio de realización de experiencias y conocimientos para adquirir competencias y aprendizajes significativos en un contexto de colaboración y calidad. La dimensión pedagógica, indica un nuevo modelo basado en la autonomía de los

aprendizajes, la cooperación en el proceso educativo y la presencia del enfoque intercultural, en la que los estudiantes aprecian la comunicación, el intercambio de las identidades para encauzar un aprendizaje cooperativo; asumiendo que cuando sean maestros facilitarán la formación íntegra en las dimensiones afectiva, cognitiva y social considerando los intereses y necesidades de los alumnos.

El currículum es flexible porque permite su adecuación al entorno; abierto ya que el INS. lo desarrolla de acuerdo a su visión y prioridades, integrador y constructivista porque motiva un enfoque pedagógico, holista puesto que muestra la necesidad de vincular las dimensiones cognitiva, afectiva y social en la formación de los alumnos y también está orientado al desarrollo de competencias profesionales”.

1.4. LA FORMACIÓN DE DOCENTES POLIVALENTES

Para (Callisaya (2004)[1], Docente Polivalente, es aquel sujeto que tiene varias funciones o generales, en este caso de un futuro docente que tendrá varias funciones generales, que recibe mediante una enseñanza que no se limita a ningún saber o campo en particular, entonces se trata de aquel docente que tiene aptitudes y una formación más amplia posible que le facultan para el ejercicio docente en el primer y segundo ciclo de aprendizajes básicos y esenciales de las áreas de conocimiento del nivel primario con una cualificación adecuada,(p.39).

Entonces, la Formación Docente Polivalente es un proceso que se lleva en los Institutos Normales Superiores, orientado al desarrollo profesional integral y personal del futuro docente, abarcando los planos conceptuales de adquisición y profundización de los procesos educativos que ocurren en el aula de primer y segundo ciclos. Para conseguir una óptima calidad en la educación los futuros docentes polivalentes están formados en las siguientes áreas: Formación científica, que proporciona los conocimientos que el docente ha de educar a sus alumnos;

formación pedagógica que abarca estudios de pedagogía, psicología, didáctica, práctica docente, mediante las que adquieren las técnicas y habilidades de la enseñanza; y formación actitudinal, que incide sobre la actitud del docente hacia el proceso educativo.

1.4.1. Características de los maestros polivalentes

Según Callisaya (2004) [1], los maestros polivalentes se caracterizan por:

- Tener un conocimiento amplio de los intereses y necesidades de cada niño/a y dar apoyo diferenciado en el proceso de aprendizaje.
- Seleccionar y aplicar materiales que integren las diferentes áreas de conocimiento.
- Apoyar a los alumnos en el uso social de las lenguas primera y segunda lengua, a nivel oral y escrito, y en el razonamiento lógico matemático.
- Ejercer la docencia con idoneidad profesional, desde un abordaje intercultural bilingüe que integre las diferentes áreas de conocimiento y los temas transversales en el proceso de aprendizaje.

1.4.2. Maestros polivalentes del primer y del segundo ciclos

Según el (Ministerio de Educación (2002) [11], los maestros polivalentes son los responsables de desarrollar actividades de aprendizajes básicos y esenciales de las áreas de conocimiento del primer y del segundo ciclos del nivel primario. Estas áreas son: lenguaje y comunicación, matemática, expresión y creatividad, ciencias de la vida; en ellas se integran el área de tecnología y conocimiento práctico. Asimismo, se abordan los temas transversales como salud, sexualidad, equidad de género, democracia y

medio ambiente. Finalmente, según la opción de la Unidad educativa, el maestro polivalente se hará cargo de enseñar formación ética y moral en caso de no existir un docente de la asignatura Religión.

El maestro polivalente debe potenciar las siguientes competencias específicas:

- Comprende las finalidades específicas del primer y del segundo ciclos del nivel primario y tomar decisiones acertadas para el desarrollo integral del currículo.
- Conoce los enfoques de las distintas áreas de conocimiento, los temas transversales y los aplica en situaciones de aprendizaje.
- Conoce las características del desarrollo evolutivo, el contexto cultural y lingüístico de niños entre 6 y 12 años de edad.
- Conoce y utiliza estrategias metodológicas para posibilitar la apropiación y uso sistemático de la lengua materna, el uso de una segunda lengua y la resolución de problemas matemáticos.
- Desarrolla el currículo a partir de las áreas de matemática, lenguaje y comunicación, ciencias de la vida y temas transversales.
- Conoce, elabora y aplica procedimientos e instrumentos de evaluación que sean adecuados a la edad de los alumnos del primer y del segundo ciclos.

1.5. PRÁCTICA DOCENTE

Práctica docente, es una actuación operativa sobre la realidad educativa, por parte de los alumnos con la aplicación de conocimientos teóricos que ha adquirido en los

Institutos Normales Superiores, también podemos decir que es el ejercicio de la docencia, realizando conforme con sus reglas u operaciones particulares, destreza adquirida con este ejercicio, con el fin de adquirir capacidades en la realización de tareas profesionales, bajo la supervisión de un profesional docente, durante un tiempo determinado.

Para Callisaya (2004)[1], la práctica docente es la instancia que cumple el estudiante que aspira a ser maestro, realizando una serie de actividades en los Institutos Normales superiores y en las unidades educativas en los seis semestres que comprende el plan de estudios, con el fin de adquirir conocimientos específicos de la profesión docente. La práctica docente brinda al futuro docente la oportunidad de colocarse en la situación real de aprendizaje y enseñanza, de participar en forma activa descubriendo en sí mismo su potencial profesional, facilitando el desarrollo de sus habilidades y la superación de sus dificultades y limitaciones, (p. 41).

Para Alcón, (2005) [12], “la práctica docente es como las interacciones sociales, y afectivas realizadas desde las dimensiones áulicas, institucional y social, reconociendo además que dicha práctica se da dentro de un contexto global histórico, político, social y culturalmente instituido”, (p. 53).

Según Yapu (2003[9], “las prácticas pedagógicas efectivas desde una perspectiva conceptual, se deben entender como el conjunto de actitudes y características de los profesores cuando: a) evalúan positivamente interna y externamente la escuela, b) no presentan disconformidad con el horario escolar, c) presentan un alto nivel de compromiso profesional, d) consideran adecuada la cantidad de materiales disponibles en la escuela para la preparación de clases, e) se atribuyen el éxito o fracaso del aprendizaje de los alumnos y; f) presentan una marcada habilidad verbal. Además, sus prácticas de instrucción se caracterizan por: a) presentar un alto nivel de trabajo de alumnos en las tareas instruccionales, b) no dedicar tiempo a actividades no instruccionales, c) tardar un mínimo en iniciar las actividades instruccionales, d) lograr fácilmente que los alumnos inicien su trabajo cuando se les

solicita, e) reforzar oportunamente cuando los alumnos manifiestan una conducta positiva y f) otorgar privilegios como refuerzos” (p. 78).

En este sentido, la práctica docente es la actividad de enseñanza-aprendizaje práctico que desempeñan los estudiantes futuros docentes, durante el periodo de formación, en un centro educativo, durante un tiempo determinado con el fin de adquirir las capacidades específicas de la actividad docente; lo cual exige una organización del aula, pero además exige del docente seguridad (sentirse capaz, convencido de lo que puede realizar sobre la base de sus limitaciones y posibilidades), aceptando con realismo lo que puede o no realizar, afecto, pertinencia, competencia personal y plantearse metas realistas, todos estos aspectos implican los distintos componentes de la práctica pedagógica: Planificación didáctica, organización, metodología, medios, clima social de aula y evaluación.

1.5.1. Espacios donde se desarrolla la práctica docente

De acuerdo al Currículo Base, la práctica docente tiene dos espacios en que se desarrolla de una manera paralela e interrelacionada, estos espacios son: Actividades en los INS. y actividades en las Unidades Educativas.

Actividades en los INS, son talleres presénciales que están destinados para planificar, organizar, y hacer seguimiento.

Actividades en las Unidades Educativas, estas actividades comprenden un tiempo destinado a que los estudiantes realicen diferentes experiencias de práctica pedagógica en aula. El desarrollo de la actividad de práctica docente es gradual y sistemático en cuanto a su complejidad y el nivel de responsabilidad que van asumiendo los estudiantes.

1.5.2. Práctica docente en el aula

El trabajo en el aula es el medio ideal para que el docente adquiera experiencias significativas, porque es ahí donde contrasta el saber y su aplicación a una problemática concreta, y donde nutre su intelecto para generar las ideas que le permitan interpretar, planificar y desarrollar los programas de estudio que son asignados a lo largo de su carrera.

La docencia, según la opinión de muchas autoridades educativas y administrativas, sería puramente “técnica pedagógica” sin ninguna relación con la dinámica política y la cuestión social.

Sin embargo, para muchos autores la docencia no se presenta así, por ejemplo, para Callisaya (2004) [1], la docencia se aprende en las escuelas formadoras de docentes, en cambio, se aprende a ser maestro dando clases, enfrentando los problemas y conflictos, las carencias de recursos de apoyo, la inseguridad del personal, y superando las deficiencias profesionales con mucha voluntad, trabajo y dedicación, (p. 129).

Entonces si el profesor asumiera una posición crítica y reflexiva de su práctica pedagógica y se convertiría en mediador entre oferta curricular y la sociedad, dejando de ser simple “insumo” educativo, mas al contrario, junto a los alumnos se convertiría en sujeto protagónico del proceso escolar, resignificando, por tanto, el proceso pedagógico clásico convirtiéndolo en algo satisfactorio personal, familiar y para la sociedad.

1.5.2.1. El aula escolar o sala de clases

Dentro del enfoque conductista, lo más importante del edificio escolar es la sala de clases o aula. En ella, los alumnos viven y pasan la mayor

parte del día, el conductismo considera que éstos deben permanecer encerrados en el aula.

Según Callisaya (2004) [1], desde un enfoque constructivista, actualmente el aprendizaje se desarrolla a través de experiencias y actividades en contacto con la vida natural, social y cultural del medio circundante regional y nacional; de ahí que las actividades curriculares se desarrollan donde está el material, el problema, sus contenidos y sus propósitos, de acuerdo a las diferencias individuales que existen entre los alumnos de la comunidad educativa. Las características de las aulas donde se desarrolla la práctica docente varían conforme a las condiciones del lugar donde se ubican, al sostenimiento que puede ser municipal, Estatal o particular, a la organización y categoría de la escuela, (p. 14).

Los procesos escolares se dan a través de interacciones y relaciones entre docente y alumnos y éstos entre sí. En este proceso, la personalidad del docente como individuo es una referencia fundamental como modelo en el ambiente que es el aula. Entonces el aula es el espacio físico o sala acondiciona donde se desarrolla todas las interacciones entre alumnos, entre éstos el docente, incluyendo los materiales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el marco de aplicación de estrategias metodológicas; también podemos decir que el aula es el mundo escolar de los alumnos, el centro de sus actividades, intereses y experiencias de aprendizaje. El aula en su conjunto ejerce una marcada influencia sobre el aprendizaje de los alumnos y sobre la eficiencia con la que se desempeña el docente; la organización y preparación del aula debe representar el fiel reflejo de la iniciativa, talento, creatividad y dinamismo del docente y educandos. Actualmente el aula debe ser un espacio de prácticas pedagógicas innovadoras y para generar un ambiente de colaboración y de

interacción permanente entre niños que aprenden y los docentes que facilitan el aprendizaje.

1.5.3. Dificultades que enfrenta un profesor en el aula

Según Callisaya (2004) [1], frecuentemente, los profesores expresan que sus alumnos vienen con grandes deficiencias de los niveles anteriores. Quizá esto sea cierto, pero es un error, creer que el único responsable de esta situación es el maestro anterior o el alumno. En realidad, este problema se debe a la falta de planificación en el momento de definir los contenidos. Otra dificultad común es la relación dispar de tiempo (carga horaria) y la cantidad de contenido del programa; por otro lado, el desarrollo metodológico de los contenidos es otra dificultad; de igual forma la evaluación es un problema que preocupa a los docentes, (p. 50).

La sociedad boliviana a través de sus organizaciones reclama al Estado que reoriente la inversión pública, dando prioridad a la formación de recursos humanos, para que de esta manera genere, en el corto y mediano plazo, los mayores impactos sobre la calidad de la educación. Según los informes y diferentes textos editados por la Dirección General de Coordinación Técnica del Ministerio de Educación, en el área rural la situación estaría mucho más deteriorada.

Las dificultades en el ejercicio docente, como ser el manejo inadecuado de la metodología de enseñanza, dominio de contenidos, relaciones verticales entre docentes y los alumnos sería resultado de la instrucción internalizada de sus docentes durante la educación primaria y secundaria así como también cuando están en condición de estudiantes para ser maestros.

Respecto a esto, Ramírez (2005) [13], señala: “Dado el modelo pedagógico que predomina en el sistema escolar (autoritario, enciclopédico, pasivo,

represivo, etc.), los alumnos futuros maestros, en el contacto diario con este modelo, internalizan dichos valores, métodos y prácticas...”

Actualmente, según los postulados de la Reforma Educativa, una de las dificultades con que se tropieza en la escuela es el tratamiento inadecuado de la interculturalidad. En este sentido, pareciera que no se viene cumpliendo el enunciado que expresa la Ley de Reforma Educativa, que expresa: “...Construir un sistema educativo intercultural y participativo...”. Esta construcción, desde el punto de vista, sería dentro una dinámica de clase conectada hacia nuevas demandas sociales, más universales, actitudes que faciliten una colaboración y competencia más universal.

En este sentido, los conocimientos no son estáticos ni únicos, sino dinámicos, cambiantes y dialécticos donde cada situación y dificultad nueva que confronte el docente debe ser respondida con un contenido también nuevo, por tanto, quien ejerce la docencia debe estar al tanto de todo cuanto acontece en el campo educativo en su región, país y el mundo, para facilitar la solución de los problemas que se presentan en su práctica pedagógica de aula.

Como resultado de esto, se puede ver que las dificultades que se presentan durante la práctica docente pasan desde el manejo de las metodologías, dominio de contenidos, dinamización de las clases con contenidos nuevos que parten desde lo local hacia fuera, pero más que todo la mayor dificultad se centra en el manejo, muchas veces inadecuadas, de las diferencias culturales que se reflejan en el aula como en la comunidad educativa.

1.5.4. Campo de acción de práctica docente

Los campos de acción o áreas de trabajo de práctica docente se realizan en dos ámbitos: Las instituciones educativas y la comunidad o contexto social.

- **Instituciones educativas.** Las Instituciones Educativas donde se forma el futuro docente son: Institutos Normales Superiores, Núcleos Escolares, Unidades Educativas y Escuelas Multigrado unidocentes que anteriormente se les conocía como escuelas seccionales.
- **La comunidad o contexto social.** Toda Unidad Educativa no es una isla, sino que es parte de una comunidad, que comprende el contexto geográfico, socioeconómico, político, cultural, donde el estudiante normalista debe cumplir sus actividades de práctica docente e investigación.

1.5.5. Personal participante en el proceso de práctica docente

El personal responsable que participa en las actividades de Práctica Docente, es formado por cuatro niveles, y es el siguiente: A nivel de los INS, a nivel de las Unidades Educativas, a nivel de comunidad y a nivel estudiantes de los INS o alumnos maestros.

- **A nivel de los INS.** En primer lugar está el Director General, como coordinador general, quien coordina con el personal directivo del INS.; luego es el Director académico como coordinador técnico, quien coordina con las jefaturas de práctica docente, jefatura de primaria y SEDUCA; jefe de práctica docente como organizador, sus funciones son: coordinar actividades con docentes responsables de área, “Directores Distritales, Directores de Núcleo y Unidades Educativas, representantes de los estudiantes, municipios y ONGs, organizar a los alumnos practicantes de acuerdo a necesidades y requerimientos de cada unidad educativa y núcleo, organizar equipo de docentes tutores quienes serán orientadores y supervisores, visitar las unidades educativas antes, durante y después de las prácticas; Los docentes de investigación tienen la siguiente función que es de ayudar a planificar las actividades de práctica de investigación,

elaborar y aplicar los instrumentos, codificar y tabular la información recogida y presentar el informe de investigación; Docentes de práctica docente sus funciones son: apoyar en la planificación y ejecución de las actividades de práctica docente e investigación, supervisar la práctica docente visitando diferentes unidades educativas, promover reuniones mixtas entre profesores guías, director y estudiantes, presentar a la jefatura o coordinación informe puntual sobre las prácticas, centralizar los créditos y puntajes obtenidos a lo largo del proceso de práctica docente; los docentes de diferentes áreas deben apoyar en la preparación científica y pedagógica a los estudiantes del INS.

- **A nivel de las Unidades Educativas.** El Director del establecimiento es el coordinador interno o local sus principales funciones son: Coordinar actividades con los responsables del INS. y personal de la unidad educativa, recibir con satisfacción a los estudiantes de práctica docente en coordinación con las autoridades y padres de familia, en el área rural proporcionar todas las facilidades de alojamiento y alimentación durante la realización de las prácticas, proporcionar al alumno practicante toda la documentación administrativa y técnico pedagógica necesaria, supervisar y orientar técnicamente al practicante, elevar informe de práctica docente e investigación a la jefatura o coordinación de práctica docente; y los profesores guías de unidades educativas como apoyo pedagógico tienen las siguientes funciones: Coordinar la realización de la investigación en los tres niveles (comunidad, unidad educativa y aula), elaborar conjuntamente con el estudiante practicante el proyecto curricular del centro, los proyectos de aula y otros, programar actividades de demostración del desarrollo de una clase, observar y supervisar al practicante durante el tiempo en que desarrolla las prácticas, evaluar con imparcialidad la calidad de las prácticas y asignar la calificación o puntaje respectivo en coordinación con el profesor de práctica docente, apoyar técnicamente en la elaboración de proyectos, unidades de trabajo y guías de aprendizaje, elaboración y

aplicación de materiales didácticos, selección y aplicación de estrategias apropiadas, estimular la auto evaluación y coevaluación.

- **A nivel de la comunidad.** Está integrado por los miembros de la Junta Escolar, Autoridades tradicionales, Autoridades político administrativas sus funciones son: recibir al futuro docente con estima en la escuela de la comunidad, proporcionar facilidades en cuanto al alojamiento y provisión de alimentos según las posibilidades, participar en la planificación, implementación y evaluación de los diferentes proyectos programados, elevar el informe oportuno sobre las irregularidades observadas al director de núcleo o unidad educativa.
- **A nivel de estudiantes de los INS. o alumnos maestros.** Sus funciones son: Interpretar los instructivos de la práctica docente, constituirse en la Unidad Educativa donde han sido asignados, demostrar responsabilidad, puntualidad, rectitud, sinceridad, iniciativa, creatividad y competencia hasta culminar la práctica profesional, aceptar sugerencias y orientaciones del profesor guía, elaborar y aplicar planes, proyectos de aula, guías de aprendizaje, con el apoyo del profesor guía, actuar con seguridad, tener dominio del tema, adaptarse a las nuevas situaciones del contexto social, cumplir con el número total de créditos programados.

1.6. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

1.6.1. Contenidos

Según Callisaya (2004)[1], los contenidos son el conjunto de saberes, habilidades, destrezas, valores, formas de hábitos, etc., ya establecidos en las estructuras curriculares básicas que guían el proceso del aprendizaje significativo y facilitan el logro del perfil educativo previsto. El abordaje de los contenidos de aprendizaje posibilita que el maestro/a y los alumnos/as

participen en las acciones conducentes al aprendizaje. Su práctica implica formas de enseñanza, métodos, recursos didácticos, carga ideológica, actitudes, procedimientos que de manera intencionada, se concretan en el aprender, (p. 14).

Los contenidos constituyen el elemento del currículo que sirven para conseguir el desarrollo de las capacidades que aparecen explícitas en las competencias generales y específicas del currículo. Los contenidos indican y precisan aquellos aspectos del desarrollo de los educandos que la educación trata de promover, podemos decir también que es el conjunto de formas culturales y de saberes relevantes, es decir, saberes socialmente significativos, reconocidos culturalmente como imprescindibles para el desarrollo de las potencialidades cognitivas, prácticas, afectivas y sociales de los alumnos, como persona individual y como integrante de la sociedad. Actualmente el currículo de la Reforma Educativa distingue tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Ciertos contenidos que se reflejan en la práctica pedagógica de los docentes del país se constituirían, según nuestra experiencia, en una forma internalizada durante su vida estudiantil. Muchas de ellas resultado de vivencias significativas y que en muchos contextos se emplea actualmente como información válida utilizada en el proceso escolar.

Estos saberes previos de los docentes se reflejan en su práctica pedagógica, más concretamente, durante el tratamiento a los diferentes contenidos curriculares que resultan a partir de sus experiencias, creencias, convicciones y principios.

Los profesores, en un porcentaje considerable, planifican y deciden sobre la actuación y los contenidos que pondrán a consideración de sus alumnos y la comunidad, pero sin desmarcarse de los marcos de control y normas

instituidas, dependiendo de los libros, textos y sujetos a una supervisión permanente por el director de Unidad Educativa o Núcleo. Posiblemente actúen de acuerdo a lo que crean conveniente, pero lo efectúan en la medida que no “violente” lo normado y que no atente la institucionalidad.

Las organizaciones originarias y la sociedad civil boliviana, en diferentes eventos de carácter pedagógico, han planteado que se debe implementar una educación a partir de la cultura de las comunidades originarias, desde una perspectiva intercultural y bilingüe, y que la constitución pedagógica debe ser partiendo de la realidad local, así como los contenidos desde los problemas y posibilidades de los niños.

Al respecto, según la Reforma Educativa boliviana: El aprendizaje debe orientarse hacia la creación de experiencias que permitan a los niños usar, disfrutar y valorar con sentido crítico, conocer y desarrollar sus propias lenguas y culturas; y al mismo tiempo, reconocer, aceptar y valorar la existencia de otras culturas... UNST-P. (1997)[5] actualmente convertida en DGCT. del Ministerio de Educación.

1.6.2. Programa escolar

El programa escolar es la herramienta que emplea el docente para la consecución de los objetivos que en él se establecen. El programa escolar está estructurado en objetivos generales, específicos, competencias e indicadores, actividades, metodología, formas de evaluación y recursos didácticos.

Para Callisaya (2004) [1], actualmente, con una nueva concepción pedagógica, el programa escolar es el eje rector donde giran las actividades y objetivos que se deben lograr a través del proceso de aprendizaje. Dentro del trabajo docente, el programa es utilizado de diversas formas, entre ellas se

destaca su manejo e interpretación, su relación con los intereses del niño, su adecuación al medio donde se aplica, y otros, (p. 22).

1.6.3. Planeación y aprendizaje

El plan de clase es un diseño de actividades que le facilita al profesor reflexionar sobre lo que va a hacer, sobre lo que van a hacer sus alumnos y además, acerca del material didáctico necesario y los procedimientos que mejor se adecuen al tipo de tareas a ejecutar.

El plan de clase constituye una guía instruccional, es el más detallado con los indicadores de las etapas y los pasos psicológicos y didácticos de la lección. Se elabora para situación concreta de enseñanza y aprendizaje, esto significa, prever y racionalizar la interacción de los diversos elementos en la misma, para un lugar y tiempo determinado con el propósito que los educandos investiguen, construyan, reconstruyan reelaboren y alcancen determinadas capacidades y competencias bajo la orientación del docente.

1.6.4. Actividades cocurriculares y extracurriculares

a. Actividades cocurriculares

Las actividades cocurriculares comprenden aquellas que se realizan fuera del aula, pero dentro del espacio escolar, están ligadas a la formación de hábitos y actitudes de respeto mutuo, de convivencia social y cultural, como ser: reuniones con los padres de familia, competencias deportivas, y otros.

b. Actividades extracurriculares.

Las actividades extracurriculares se refieren al apoyo que el docente brinda a la comunidad; éste sale del ámbito escolar y se interna en la comunidad, estableciendo mayor contacto con las personas. Estas actividades pueden ser: las visitas domiciliarias con el fin de tratar problemas de aprendizaje, de conducta, cumplimiento, responsabilidad; apoyar problemas de salud o enfermedades, gestión de mejoramiento a la infraestructura y equipamiento, adquisición de materiales didácticos, y otros.

Las actividades extracurriculares son todas aquellas actividades que se realizan fuera del horario escolar, pueden ser las tareas asignadas a los alumnos así como también las actividades que realizan los docentes fuera del horario establecido para las labores docentes, todo esto con el fin de ayudar a las necesidades de la Unidad Educativa.

1.6.5. Recursos materiales y estrategias

a. Recursos materiales

Los recursos materiales o didácticos son recursos de apoyo a la docencia que se consiguen y se utilizan mediante una serie de acciones entre docentes y alumnos. No se emplean recursos sofisticados, fuera del alcance de ambos, sino más bien, se piensa en todo aquel recurso natural o artificial de fácil aplicación y selección, acorde a las necesidades e intereses del alumno/a.

“Existen medios educativos que se utilizan en el proceso educativo tanto para el docente como para el alumno. Estos pueden ser comprendidos en términos de: Cuadernos, lápices, borradores, libros,

módulos, textos de lectura y otros. En este sentido, para que los materiales sean usados adecuadamente y tengan utilidad concreta, deberían reunir ciertas condiciones, partiendo también desde una realidad concreta, para que el proceso educativo esté vinculado a la sociedad dinámica y cambiante cubriendo adecuadamente las expectativas de los docentes y padres de familia”.

Por otro lado, la utilización sólo de materiales impresos puede atender a la práctica oral de nuestros idiomas indígenas como el aymará y otros.

b. Estrategias de enseñanza

De acuerdo con estudios realizados por el ETARE y la UNST-P, la práctica docente habría disminuido, como consecuencia de la incidencia de factores intra como extra pedagógico. Uno de esos factores sería una práctica pedagógica descontextualizada de la familia y la comunidad donde no se tomarían en cuenta los saberes comunitarios durante los aprendizajes de los niños en la Unidad Educativa.

En algunos casos, a pesar de la implementación de la Reforma Educativa desde 1994, los esfuerzos realizados por autoridades y docentes aun no estarían cubriendo las expectativas de los alumnos y padres de familia en cuanto a proposiciones alternativas de cambio. Transformar el papel de docente aplicador en docente crítico que permita nuevas lecturas de la realidad nacional, de cuestionamiento e implementación de nuevas prácticas pedagógicas todavía sufre algunas dificultades.

Los docentes que han sido instruidos en el manejo de estrategias y metodologías dentro el marco del enfoque constructivista, van

desmontando el mundo que ha vivido y van construyendo uno distinto, sobre la base de una reflexión crítica de la realidad y contexto donde trabajan.

Una ayuda pedagógica consistiría en que el docente estimule a los niños para que no se cansen de formular preguntas, haciéndolas de manera creativa y no sólo rectificando errores que comete el alumno, sino tendiendo puentes para crear nuevos conocimientos y así como para resolver conflictos. El educador sensible dispone de su tiempo para repensar lo pensado.

1.6.6. Evaluación del aprendizaje

Tradicionalmente, la evaluación era concebida como un premio para los alumnos/as que lograron los objetivos prefijados en los programas y como sanción (castigo) para los alumnos/as que no captaron satisfactoriamente lo impartido por el maestro.

El proceso evaluativo tiene inicio a partir del objeto de la evaluación, comprendiendo el desarrollo integral de los alumnos considerando los aspectos cognoscitivos, biológico, valorativo, afectivo y comunicativo. La evaluación, según el Ministerio de Educación de Bolivia, no se limita a medir las respuestas de los alumnos, la evaluación debe ser, ante todo, un instrumento que permita visualizar cuánta y que ayuda necesitan los alumnos y así alcanzar otros aprendizajes más complejos.

Al respecto la UNST-P. (1997)[5] actual DGCT., expresa: El maestro será un observador del comportamiento del alumno, como acompañante de su proceso cognitivo, afectivo y social. Debe ayudarlo cuando se encuentre con dificultades, dudas o conflictos, replanteando nuevamente los problemas,

reformulando las preguntas o presentándole nueva información para que el alumno pueda construir sus propios conocimientos.

La evaluación, siendo de mucha importancia para el alumno en su desarrollo cognitivo, afectivo y social, como dice la DGCT, también lo es para el docente permitiéndole a éste replantear su práctica pedagógica adaptándose a los ritmos de aprendizaje, dificultades y conflictos de los alumnos.

1.6.7. La interculturalidad en la Unidad Educativa

Inicialmente el Estado (CPE) y la Escuela optan por la homogenización de la escuela, en algunos casos, mediante la castellanización y en otras, a través de la llamada integración del indio a la civilización. Recientemente, luego de las reformas hechas a la Constitución Política del Estado, éste instrumento legal macro junto a las demás Leyes como la Ley de Reforma Educativa y la Ley de Participación Popular junto a sus decretos reglamentarios, se suman al tratamiento de la diversidad cultural existente en Bolivia que es variada y bastante rica en cuanto a las lenguas y diferentes culturas.

Esta concreción de las reformas en la CPE. y las Leyes ha sido producto de un largo proceso de reclamos y planteamientos de los diferentes sectores de la sociedad civil, particularmente de las organizaciones indígenas – campesino y el magisterio rural, promulgándose un marco legal favorable a dichos reclamos plasmada en la Ley 1565, denominada Ley de Reforma Educativa. De acuerdo con esta Ley, la educación debe ser: ...intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respecto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres (Art. 1º inciso 5 Ley 1565 (1994).

“Entonces la interculturalidad es interdependencia e interacción entre grupos e individuos que pertenecen a diferentes culturas y conviven en un determinado

espacio, que es de convivencia social que supere los prejuicios y favorezca las relaciones de comprensión mutua y donde las relaciones que se establezcan sean complementarias entre las culturas, la comunicación y la acción sean interdependientes y obren sobre la base de un crecimiento mutuo, apoyándose en la reciprocidad”.

1.7. EL ROL DEL INSTITUTO NORMAL SUPERIOR DE WARISATA

En la historia de la educación nacional, Warisata representa un hito importante que marcó el inicio de una nueva etapa, puesto que, a partir de 1931 bajo la defensa de Don Elizardo Pérez, nació la Escuela Ayllu, como el Primer Núcleo Indigenal Warisata el 2 de agosto de 1931 en la presidencia del Dr. Daniel Salamanca; que tenía como fundamento el trabajo mancomunado entre profesores, alumnos y comunidad educativa. (Ministerio de Educación y Cultura 1981:17).

Este tipo de planteamiento sustenta al sistema nuclear, que se caracteriza por lograr la interrelación e integración ente la escuela y la comunidad. Al adquirir importancia internacional son varios los países como: México, Perú, Ecuador, Guatemala, entre otros que lo experimentan en su época para conocer sus bondades e incorporarlo en sus sistemas educativos.

Paralelamente al advenimiento de esta nueva modalidad de educación campesina, se crean normales rurales con el objetivo de formar docentes animados del espíritu y filosofía de la Escuela Ayllu. Según Ramírez (2005)[13] nace la Escuela Normal de Warisata, el 2 de agosto de 1937 durante el gobierno de Germán Busch; que en sus inicios tuvo la suerte de contar con catedráticos de aprecio, que le dieron sólido prestigio en el campo de la formación docente, (p. 25).

Lo más relevante en Warisata, en materia educativa, es el trato social que impera en el ambiente; prima sobre todo, el respeto a la dignidad humana; no hay seres superiores, ni seres inferiores, ni blancos ni indios. Cada miembro de la comunidad,

constituye un elemento valioso e indispensable del grupo social. (Ministerio de Educación y Cultura 1981:21).

En 1937, la Escuela Ayllu, fundada el 2 de agosto de 1931 por Elizardo Pérez, se consolidó como Escuela Normal. Actualmente la Normal Warisata funciona como Instituto Normal Superior de EIB.

Se encuentra en la meseta altiplánica de los Andes, situada en la parte baja del nevado Illampu, en el cantón Warisata, provincia Omasuyos del Departamento de La Paz. La distancia a la ciudad de La Paz es de 100Km. La población de la región es aymara hablante.

En el pueblo de Warisata cada jueves se realiza una feria comunal donde la variedad de productos agrícolas son intercambiados y comercializados. La fiesta local, "Fiesta de la Cruz", tiene tintes culturales ancestrales y se lleva a cabo el 2 de mayo. El 2 de agosto, en conmemoración del Día del Indio y la reforma agraria, también se desarrolla una fiesta importante en la que participa la comunidad en su conjunto.

El INS Warisata se caracteriza por tener una larga historia de cierres y reaperturas, la última en octubre 2003. Los valores comunales se mantienen vigentes y estos se ven reflejados en las actividades de docentes y alumnos del INS. La escuela productiva iniciada por Elizardo Pérez trasciende en las actividades académicas del INS.

Una de las principales ventajas del INS de Warisata es que la enseñanza que imparten los docentes es bilingüe. "A la hora de aprender, si el alumno quiere expresarse en aymara, lo hace; si el alumno habla en quechua, se expresa en esa lengua, porque todas las materias son llevadas en ambos idiomas; y los que quieren hablar en español también tienen esa opción".

Las horas de libre disponibilidad en el marco del Diseño Curricular Base de Formación Docente implantado desde el 2000, están dedicadas a talleres de artesanía. Asimismo, los estudiantes recuperan su identidad cultural y la manifiestan en demostraciones culturales que revalorizan y sensibilizan a la comunidad en torno a la interculturalidad.

La participación social está representada por el Parlamento de Amautas, instancia que data de las épocas de Elizardo Pérez. Las autoridades de esta instancia tienen una fuerte ingerencia en la conducción del INS-EIB. de Warisata.

La infraestructura se caracteriza por el Pabellón México, construido con piedras traídas de canteras cercanas al INS. Asimismo, en las instalaciones del INS. Warisata existen internados para señoritas y jóvenes, canchas y un coliseo cerrado polifuncional. El INS. cuenta con equipamiento y materiales, algunos resultados de dotaciones y otros con ingresos que genera el propio INS. por actividades educativas que realiza.

La biblioteca funciona prestando servicio a docentes y alumnos. Libros y otros documentos existentes son el resultado de donaciones de instituciones y organismos, entre ellos del Proyecto INS - EIB.

Actualmente el centro está administrado por el Ministerio de Educación, que tiene prevista la formación de docentes en tres años y medio de estudio para los futuros maestros. En cuanto a la oferta académica, se forman docentes bilingües aymara-castellano para enseñar en el nivel primario. Las especialidades de egreso son: maestros polivalentes de primer y segundo ciclos y maestros de matemática, lenguaje o expresión y creatividad para el tercer ciclo.

En la población de Warisata, además del INS, funcionan dos establecimientos educativos La Escuela de Aplicación y el Colegio Elizardo Pérez.

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación que se realizó es cualitativa, de acuerdo a, Barrientos (1999: p. 61-62) [14], “que permite realizar descripciones de la realidad, desde adentro”, dado que se realiza un análisis de los elementos que componen la problemática, a partir de las variables formuladas, como son: las prácticas pedagógicas en aula y la posibilidad de que éstas se constituyan en una herramienta eficaz para lograr una mayor satisfacción por la carrera docente polivalente.

2.2. Métodos

El presente estudio se realizó dentro del enfoque descriptivo, tomando como referencia Metodología de la Investigación de Mohammad Naghi Namakforoosh (1995: p. 93)[15], “La investigación descriptiva es una forma de estudio para saber quién, donde, cuándo, cómo y por que del sujeto del estudio”, basado principalmente en el método analítico deductivo como también en el análisis bibliográfico y documental, pues se analizó las opiniones y percepciones de los futuros profesores, con relación a la docencia y prácticas pedagógicas en el aula.

Esta perspectiva permitió capturar hallazgos significativos, los cuales fueron descritos, registrados e interpretados partiendo de elementos generales para luego alcanzar niveles específicos en el análisis respectivo.

2.3. Diseño de investigación

Hablar del diseño es referirse a una forma de procedimiento, lo que hace posible operacionalizar la investigación de manera sistemática y congruente; por tanto, la presente investigación es no experimental, pues no se hace manipulación de

variables, pues por las características de la hipótesis formulada, se recurre a la descripción de las mismas en base al análisis deductivo.

2.4. Población y muestra

2.4.1. Población o universo

La población de estudio estuvo constituida principalmente por los futuros profesores, estudiantes de 4to, 5to y 6to semestre de 2005 del Instituto Normal Superior de Warisata. Para cuantificar este Universo, se observó el registro del Instituto Normal Superior, de la gestión 2005, calculando un promedio de 241 por gestión académica, cantidad que se definió como el Universo del estudio ($N = 241$).

2.4.2. Tamaño de la muestra

El tipo de muestra fue el muestreo probabilístico, que ha sido el más atinado para la obtención de la información, además es, la más representativa y más significativa de la población estudiantil.

Para el cálculo del tamaño de la muestra, se ha recurrido a la fórmula de distribución con aproximación normal “z”, para poblaciones finitas, dado que se considera que el Universo del estudio presenta características aproximadamente normales.

La fórmula utilizada es la siguiente:

$$n = \frac{Z^2 (p*q) N}{Se^2 (N - 1) + Z^2 (p*q)}$$

Donde:

$$N = 241$$

$$Z = 90\% \text{ de Nivel de confianza (Valor en tablas} = 1,645)$$

$$p = 90\% \text{ de Probabilidad de éxito}$$

$$q = 10\% \text{ Probabilidad de fracaso}$$

$$Se = \text{ Nivel de error permitido (7\%)}$$

$$n = ?$$

Reemplazando:

$$n = \frac{(1.65)^2 (0.90*0.10) (241)}{(0.07)^2 (241-1) + (1.65)^2 (0.90*0.10)}$$

$n = 41$ Estudiantes de 4º, 5º y 6º semestre del Instituto Normal Warisata

2.4.3. Diseño de la muestra

La proporción de estudiantes por semestre es la siguiente:

Diseño de la muestra

Cuadro Nº 1

SEMESTRE	POBLACIÓN	PROPORCIÓN	MUESTRA
Cuarto	99	41%	17
Quinto	77	32%	13
Sexto	65	27%	11
Total	241	100%	41

Fuente: Elaboración propia

2.5. Formulación de Hipótesis

Las prácticas pedagógicas en el aula, son una herramienta pedagógica eficaz para generar una mayor satisfacción por cursar la carrera docente polivalente en estudiantes del 4º, 5º y 6º semestres del Instituto Normal Superior de Warisata.

2.5.1. Determinación de variables

Variable Independiente: Las prácticas pedagógicas en el aula.

Variable Dependiente: Son una herramienta pedagógica eficaz para generar una mayor satisfacción por cursar la carrera docente polivalente.

Variable moderante: Estudiantes del 4º, 5º y 6º semestres del Instituto Normal Superior de Warisata.

2.5.2. Conceptualización de variables

Variable Independiente: Las prácticas pedagógicos en el aula:

Las prácticas pedagógicas en el aula, son el conjunto de actividades que se planifican y luego se desarrollan en un espacio de enseñanza aprendizaje, con una determinada secuencia e hilo lógico, dentro de un contexto cultural mediatizado por contenidos generados de un plan de estudios.

Este proceso es desarrollado con estudiantes normalistas o futuros profesores en proceso de formación, para que éstos adquieran una mayor experiencia en el manejo de aula y de grupos de educandos.

Entonces es la intervención pedagógica de educandos y docentes en el aula. Actividades que realiza el docente y los alumnos, de acuerdo a lo planificado, sin embargo el docente no debe ser esclavo de ella, deben introducir modificaciones cuando sea indispensable. La nueva práctica pedagógica exige una nueva organización del aula, pero además exige del docente seguridad (sentirse capaz, convencido de lo que puede realizar sobre la base de sus limitaciones y posibilidades), identidad (aceptar con realismo lo que puede o no realizar), afecto (capacidad de dar y recibir), pertinencia (sentirse capaz de afrontar los problemas de modo positivo) y plantearse metas realistas.

Variable Dependiente: Herramienta pedagógica eficaz para generar la satisfacción por la carrera docente polivalente:

Herramienta pedagógica eficaz. Conjunto de procedimientos y medios técnico-operativos que orientan y optimizan todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se entiende como el estudio teórico y la regulación práctica científica del proceso educativo.

Satisfacción. Es la aceptación o gozo de las prácticas pedagógicas realizadas, de acuerdo a sus expectativas e intereses de los estudiantes para docentes polivalentes. Porque en los tres últimos semestres de formación de docentes polivalentes se intensifica la práctica pedagógica en aula, existiendo criterios diversos respecto a la eficacia de estas prácticas en cuanto a formar de mejor manera a los futuros docentes polivalentes, siendo que estas prácticas en muchos casos no son supervisadas en las Unidades Educativas donde son realizadas y que responden a características socioculturales diferentes a las que el futuro docente ha sido formado.

Carrera docente polivalente. La carrera de docente polivalente ha sido promovida por la concepción de la Reforma Educativa, que permite contar en el sistema educativo formal con profesores formados con capacidades y competencias para desarrollar actividades de aprendizajes básicas y esenciales de las áreas de conocimiento del primer y del segundo ciclos del nivel primario, actuando con eficiencia en procesos educativos que impliquen habilidades variadas entre los que, se subraya el uso de instrumentos y herramientas didáctico - pedagógicas.

2. 5.3. Operacionalización de Variables

Cuadro Nº 2

Variable Independiente	Dimensiones	Indicador	Escalas
Las prácticas pedagógicas en el aula.	Proceso de enseñanza aprendizaje	-Aplicación o no aplicación de prácticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Muchas • Moderadas • Pocas • Ninguno
		-Características de las prácticas pedagógicas utilizadas o realizadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuadas • Parcialmente adecuadas • Inadecuadas • Ninguno
		-Alcances de las prácticas pedagógicas actuales.	<ul style="list-style-type: none"> • De amplio alcance • Moderado • Bajo alcance • Ninguno
	Estrategia pedagógica	-Estrategias pedagógicas empleadas por los docentes guías.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuadas • Parcialmente adecuadas • Inadecuadas • Ninguno
		-Herramientas didácticas en prácticas pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuadas • Parcialmente adecuadas • Inadecuadas • Ninguno
Variable Dependiente	Dimensiones	Indicadores	Escalas
Son una herramienta eficaz para generar una mayor satisfacción por cursar la carrera docente polivalente.	Satisfacción por la carrera docente	-Grado de aprehensión de las estrategias del docente guía por parte del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> • Alto • Intermedio • Bajo • Ninguno
		-Capacidad de desempeño en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Alto • Intermedio • Bajo • Ninguno
		-Expectativa generada en el futuro docente polivalente.	<ul style="list-style-type: none"> • Alto • Intermedio • Bajo • Ninguno
		Involucramiento social y cultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Alto • Intermedio • Bajo • Ninguno

Fuente: Elaboración propia

2.6. Técnicas e instrumentos de investigación utilizados

Las técnicas de estudio que se emplearon fueron: la entrevista en profundidad y la encuesta, esta última dirigida a los futuros docentes, se orientó a indagar elementos de procesos pedagógicos áulicos como información primaria. De esta manera se buscó enriquecer la investigación acerca de la percepción de los futuros profesores sobre la docencia y las prácticas pedagógicas. La entrevista en profundidad estuvo dirigida a los actuales docentes guía o área de práctica docente que son parte del Instituto Normal Superior Warisata.

Además, se hizo uso de técnicas como la investigación documental y la observación, las mismas que no fueron planificadas pero que sirvieron para complementar la información primaria recabada con las técnicas anteriores.

Los instrumentos fueron aplicados de una sola vez acudiendo al lugar (Instituto Normal de Warisata), en el lapso de 48 horas, donde se aplicó tanto las encuestas a los estudiantes como las entrevistas en profundidad a los docentes guía o del área de práctica docente.

Entrevista

Con esta técnica de la entrevista se estableció un diálogo directo con los sujetos de estudio; mediante un material preparado para obtener la información adecuada y confiable (anexo No. 1 y 2). Se utilizó una entrevista estructurada, con los siguientes pasos: Elaboración de la guía de entrevista, presentación del entrevistador, concertación de la entrevista y reconocimiento de las características de los entrevistados.

Las entrevistas, se acordó realizarlas al final de clases y en las noches por la disponibilidad del tiempo de los estudiantes y docentes.

2.7. Validación de los instrumentos

Los instrumentos fueron validados a través de la realización de pruebas piloto, para ajustar las preguntas, observando el grado de comprensión de las mismas y su pertinencia en cuanto a su relevancia respecto a los objetivos de investigación.

Para validar los instrumentos básicamente se ha utilizado dos métodos. Primero, su revisión por parte de un experto, en este caso el tutor o asesor de la presente Tesis y, segundo, la realización de una prueba piloto, la misma que se efectuó en la primera semana del mes de septiembre 2005, que tuvo como consecuencia el ajuste de las preguntas de manera imparcial, honesto y concreto, y la complementación con otras preguntas de acuerdo a la percepción del investigador con en el afán de recabar toda la información confiable, válida y pertinente a los objetivos planteados.

2.8. Análisis de datos

No es posible considerar el análisis de los datos como una etapa específica y aislada del proceso investigativo, porque el análisis de los datos es un ejercicio que está presente desde la entrada al trabajo de campo hasta la realización del informe final de la investigación.

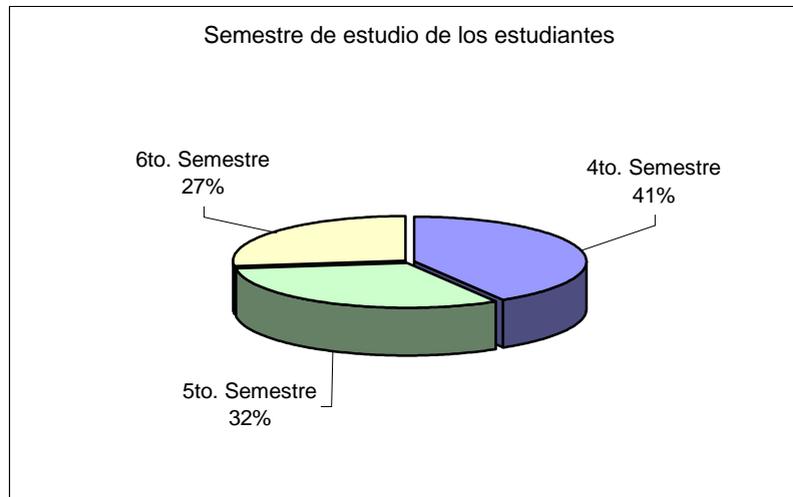
El análisis se realizó a partir de las relaciones entre categorías. Asimismo, los datos se manejaron por partes separadamente lo cual permitió una interpretación acerca de lo que piensan los futuros profesores respecto a la docencia y prácticas de procesos pedagógicos en el aula. En este sentido, el análisis consistió en la organización, registro de las entrevistas, y la categorización de los datos.

CAPÍTULO III RESULTADOS

3.1. ASPECTOS GENERALES DE LOS ESTUDIANTES DEL INS. WARISATA

3.1.1. Proporción de estudiantes según semestre

Gráfico N° 1

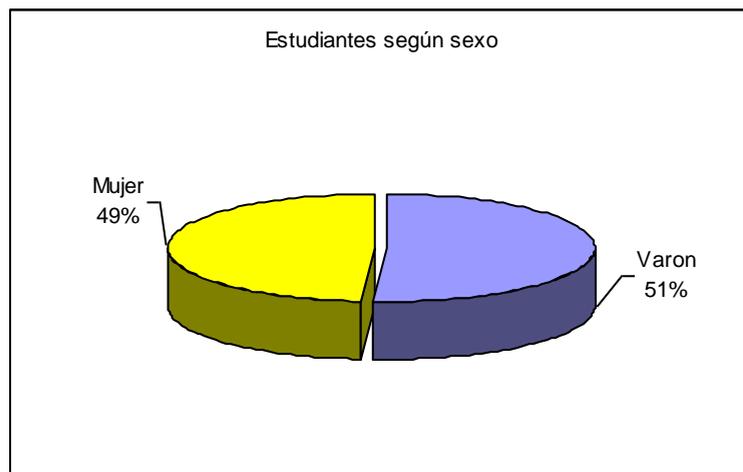


Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

En el gráfico se observa que los estudiantes del Instituto Normal Superior de Warisata en los niveles de cuarto a sexto semestre, están distribuidos de la siguiente manera: En el cuarto semestre estudian el 41% del total de la muestra, en el quinto semestre está el 32%, mientras que en el sexto semestre se encuentra el 27%. Es evidente que en el nivel inferior, hay una mayor proporción de estudiantes, ello es reiterativo en casi todas las unidades académicas de nivel superior, pues a medida que se pasa de nivel, la cantidad de alumnos va disminuyendo por diversos factores, que pueden ser el abandono por decisión personal, o la reprobación del curso correspondiente, a ello debe sumarse la cuestión económica que en muchos casos obliga a los estudiantes a hacer abandono de sus estudios por tener que trabajar.

3.1.2. La cuestión de género de los estudiantes

Gráfico N° 2

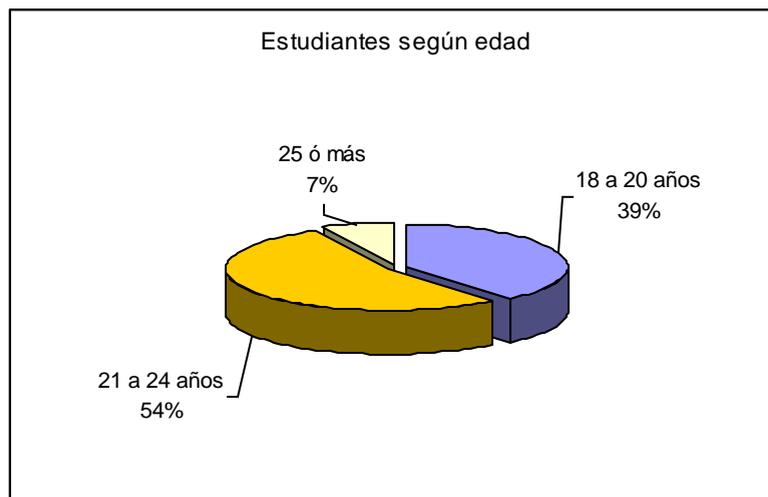


Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Los estudiantes según los datos del gráfico No. 2, son en un 51% varones y en el 49% mujeres, ello de acuerdo a la muestra seleccionada para el estudio. Es importante destacar que casi existe paridad de sexos en este Instituto Normal, lo que en otras instituciones no ocurre.

3.1.3. Edad de los estudiantes

Gráfico N° 3



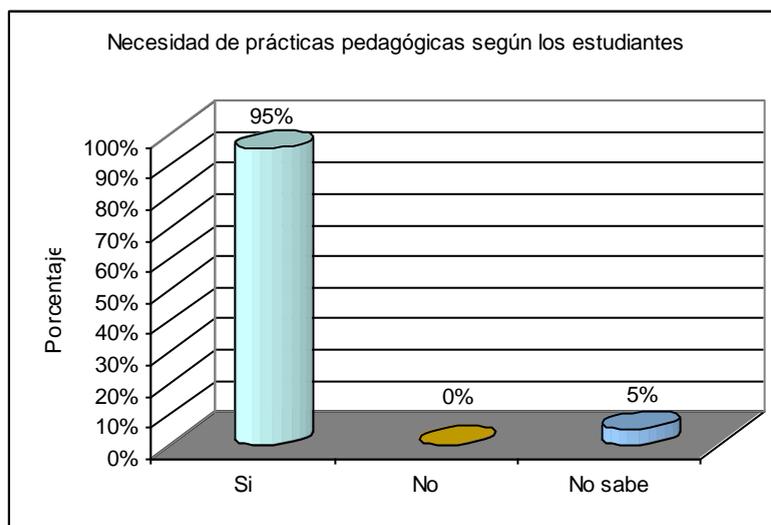
Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

En cuanto a la edad, se observa en el gráfico No. 3 que los estudiantes en el 54% de los casos tienen entre 21 a 24 años, mientras que el 39% se encuentran entre los 18 a 20 años. Sólo un 7% sobrepasa los 25 años. Estos datos muestran que la población estudiantil del Instituto Normal Warisata es bastante joven y representa una ventaja para los propios estudiantes el hecho de profesionalizarse a una edad adecuada y así lograr ingresar al ámbito laboral en el menor tiempo posible. Con seguridad que esta situación está sujeta a otras variables, sin embargo, no se puede negar una situación favorable en cuanto a la edad de los estudiantes, quienes inclusive a través de la práctica docente hacen aprehensión de importantes habilidades y metodologías didácticas con mayor rapidez que si estuvieran en una edad más avanzada.

3.2. PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA E IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SEGÚN LOS ESTUDIANTES.

3.2.1 La necesidad de las prácticas pedagógicas según los estudiantes

Gráfico N° 4

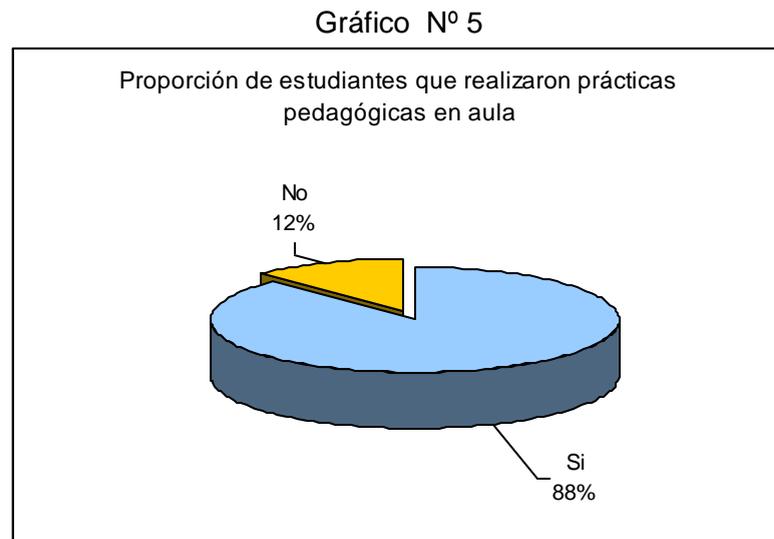


Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Se evidencia claramente que los estudiantes en el 95% de los casos, reafirma la importancia de realizar prácticas pedagógicas en aula, como parte de su

formación profesional. Si bien existe un 5% que prefiere no responder o dice no saber sobre esta grado de importancia, es de suponer que estos estudiantes son de un cuarto semestre y recién están ingresando a una fase en la cual realizarán sus prácticas pedagógicas en aula y por tanto, aun no han experimentado plenamente la importancia que tienen estas prácticas en el ámbito personal y profesional.

3.2.2. Proporción de estudiantes que ya realizaron prácticas pedagógicas en aula

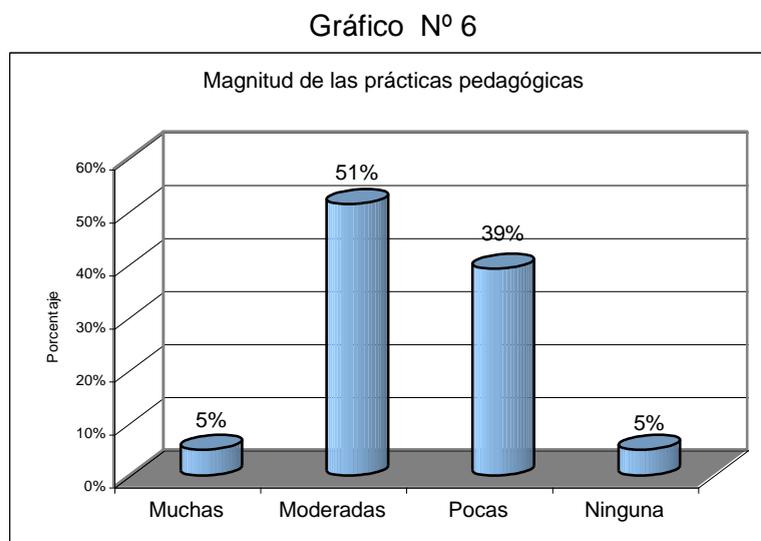


Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Es importante destacar que si bien las encuestas fueron aplicadas a estudiantes de cuarto a sexto semestre, y que en el cuarto semestre ya se realizan las prácticas pedagógicas en aula, algunos de los estudiantes abordados con seguridad recién estarían en un periodo de inicio en el cuarto semestre y por lo cual las prácticas pedagógicas en aula, aun se estarían por realizar. Por tal razón, se ha indagado respecto a la proporción de estudiantes que ya ha realizado prácticas pedagógicas en aula, lo que no quiere decir que aquellos que aun no lo han hecho, no tengan una percepción de importancia para el análisis respectivo.

Como se ve en el gráfico, el 88% de la población de estudiantes de los respectivos niveles ya ha realizado prácticas pedagógicas en aula, entendidas éstas como el hecho de acceder a un establecimiento educativo, y desempeñarse en éstos como docentes por un corto período de tiempo.

3.2.3. Cantidad de las prácticas pedagógicas realizadas



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

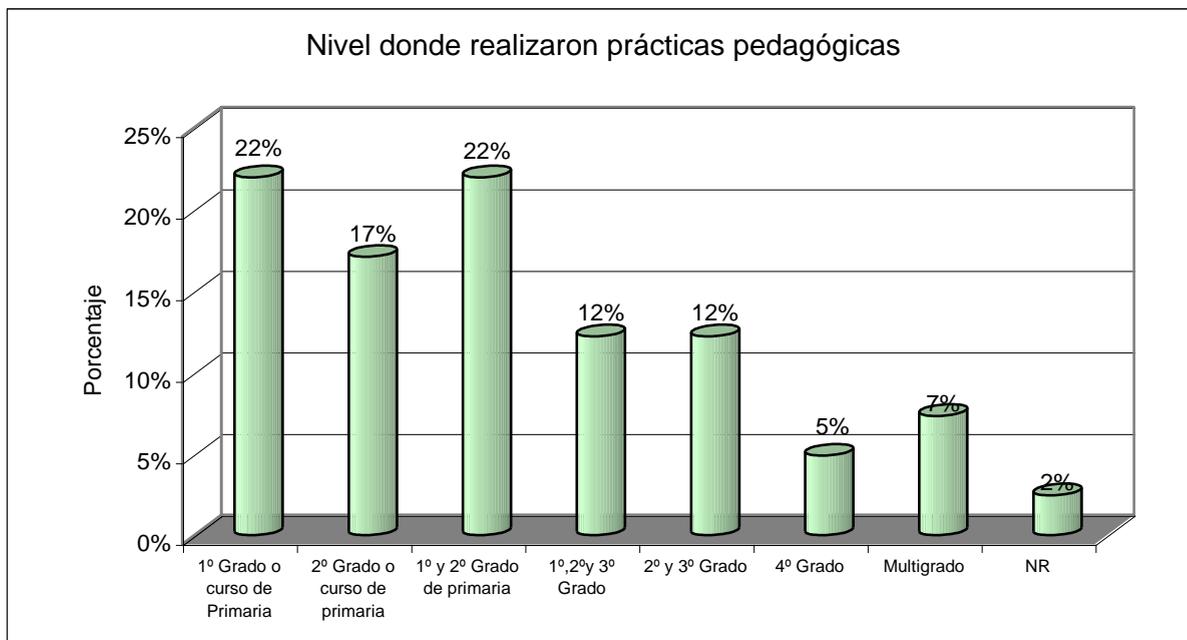
Las prácticas pedagógicas en aula, según los estudiantes, se han dado en el 51% de los casos de una manera regular o moderada, es decir, de acuerdo al cronograma establecido en la currícula. Algunos alumnos (39%), señalan que estas prácticas se han realizado pocas veces, entendiendo que esta proporción representa en su mayoría a estudiantes de cuarto y quinto semestre, mientras que un 5% afirma que ha realizado muchas prácticas, y que con seguridad son del sexto semestre.

La relevancia de esta pregunta radica en el hecho de que es una forma de observar cuán importante es tanto para el estudiante como para la Institución en general, la realización de prácticas pedagógicas en aula, como una

estrategia didáctica que ayuda al futuro docente a un mejor desempeño profesional.

3.2.4. Niveles donde se realizaron prácticas pedagógicas

Gráfico N° 7



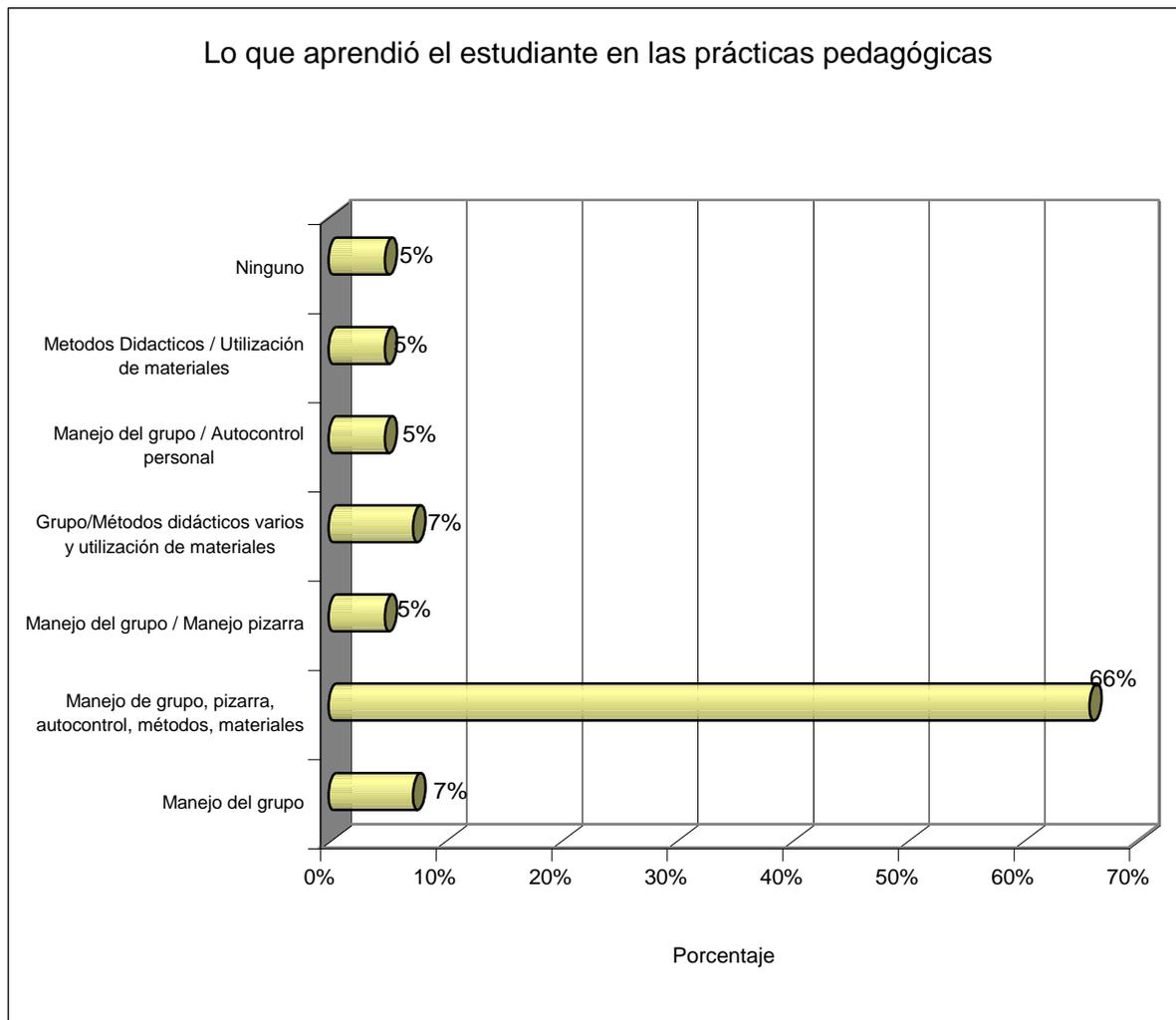
Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Los datos del gráfico No. 7, expresan claramente que las prácticas pedagógicas han sido realizadas principalmente entre el 1º y 2º grado de primaria. En casi todos los casos se ha recurrido a estos dos niveles para realizar las prácticas. Por otra parte, solo un 5% ha realizado prácticas exclusivamente en el 4º grado de primaria, mientras que el 7% ha realizado con diversos grados en Unidades Educativas Multigrado.

Es importante la realización de las prácticas pedagógicas en aula en los niveles señalados, debido a que estos motivan a utilizar diversas herramientas y metodologías didácticas que el estudiante debe conocer y dominar en su desempeño en aula. Destacando el hecho de que sobre todo aprenden a interrelacionarse con los niños de entre seis a ocho años, etapa en la cual, se hace difícil su manejo.

3.2.5. Aprovechamiento del estudiante con la realización de prácticas pedagógicas

Gráfico N° 8



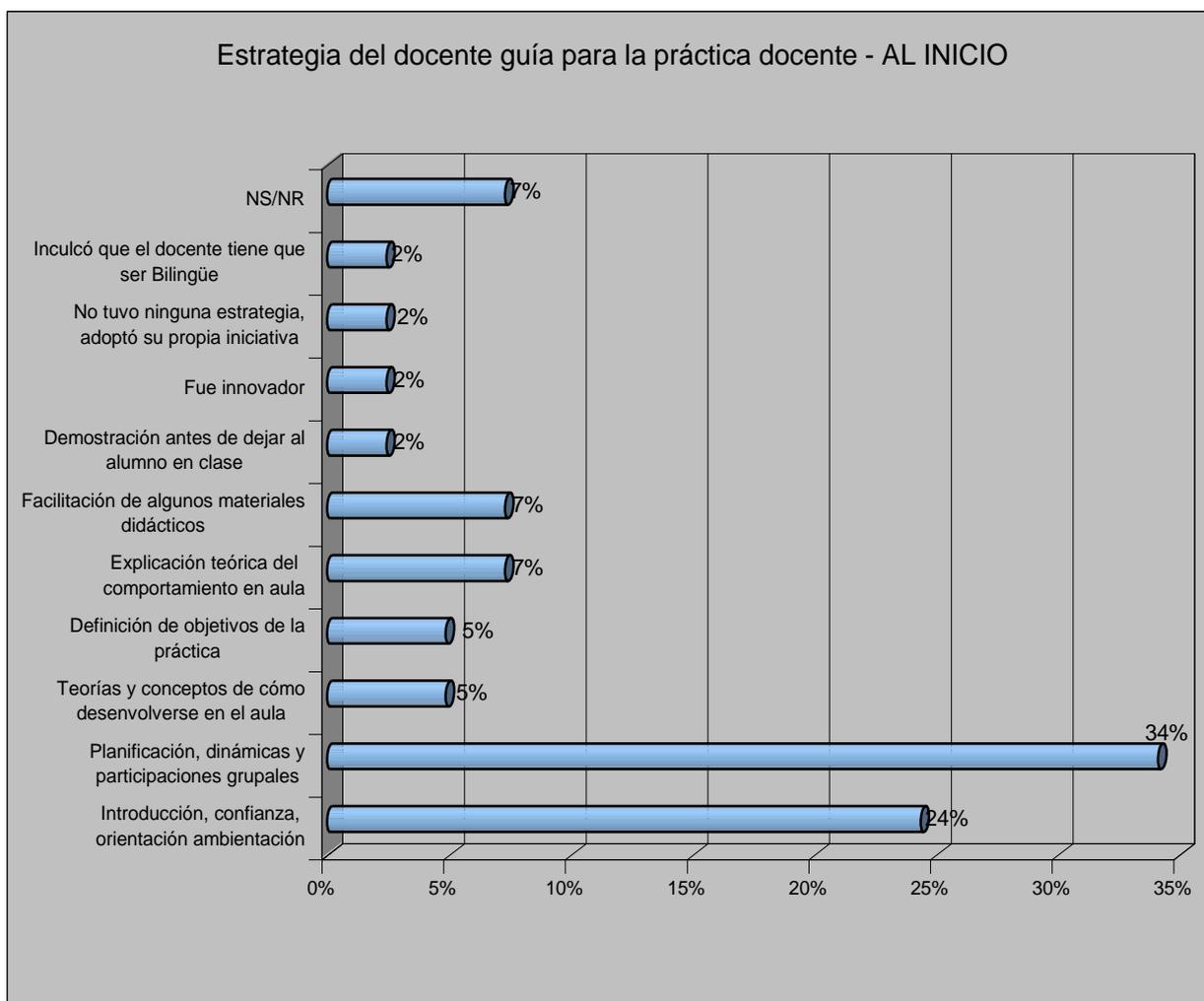
Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Con la realización de las prácticas pedagógicas, los estudiantes de acuerdo a su propio expresar, aprenden el uso de un conjunto de herramientas y metodologías didácticas que le facilitarán posteriormente su accionar como docente. En la mayoría de los casos, adquieren mayor destreza en el manejo del grupo, de pizarra, el autocontrol personal y el uso de materiales didácticos de una manera integral. En otros se ha aprendido solo uno o dos de los aspectos mencionados, que sin embargo, no dejan de tener relevancia en su formación profesional.

Al respecto, también se debe destacar el hecho de que, además de los elementos mencionados el estudiante, a través de la experiencia con las prácticas pedagógicas, pierde el temor de desenvolverse en un ámbito en el cual es el centro de atención, aprende a dominar su timidez, situación que con seguridad le favorecerá en su desempeño como docente polivalente.

3.2.6 Estrategias del docente guía durante la práctica docente de los estudiantes

Gráfico N° 9

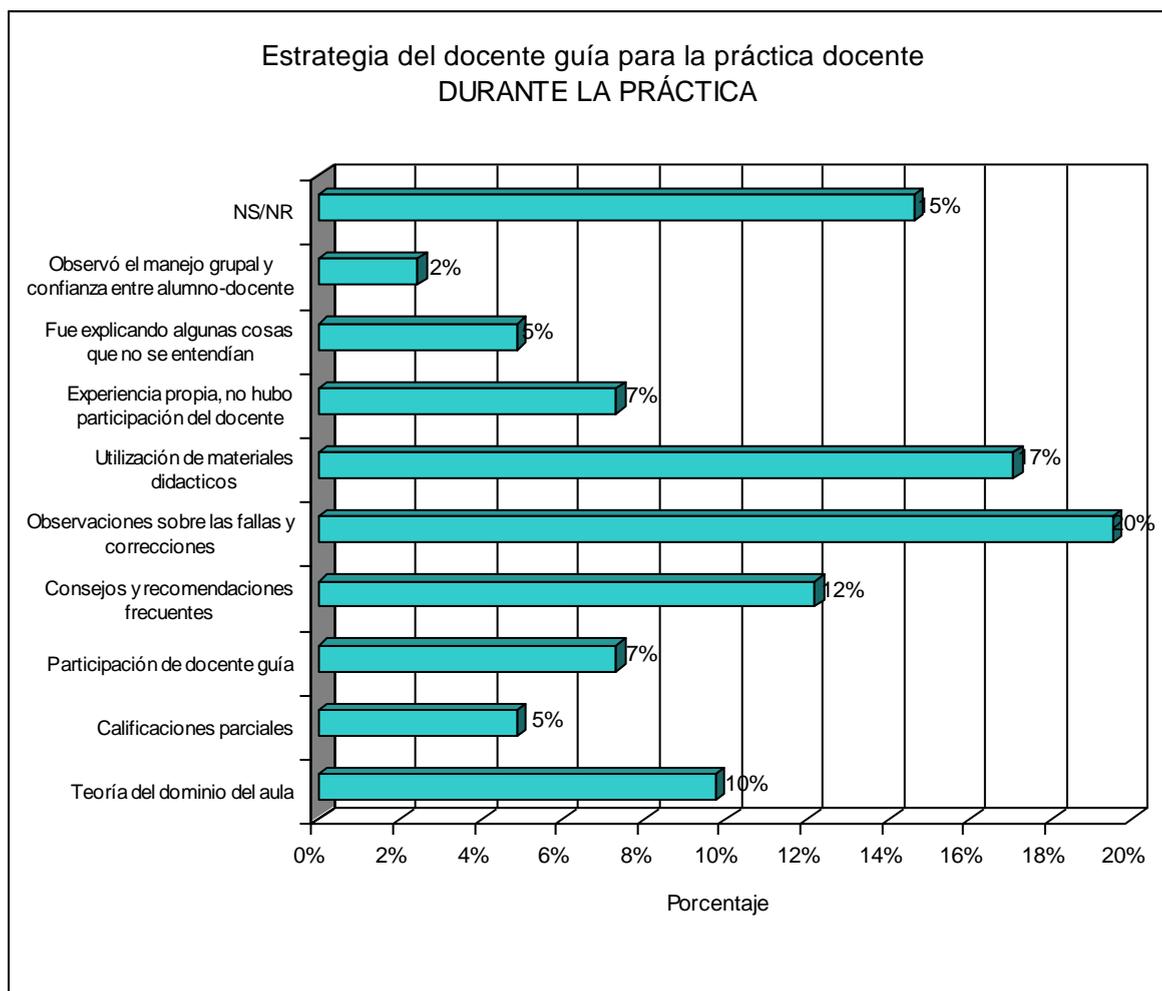


Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Se observa en el gráfico No. 9, que la estrategia didáctica que el docente guía empleó cuando los estudiantes realizaron sus prácticas pedagógicas, es el de la planificación de las mismas a través de formación de grupos y dinámicas

participativas, donde se hizo una introducción necesaria para que el estudiante tuviera las herramientas necesarias para aplicarlas durante la práctica docente, ello ocurrió en el 34% de los casos. Por su parte, el 24% afirmó que el docente guía, hizo solamente una introducción de lo que es la práctica docente y les inculcó mayor confianza a los estudiantes. En otros casos de menor proporción, el docente guía facilitó algunos materiales didácticos y en otros hizo una explicación teórica del comportamiento en aula. En las respuestas, se puede observar que los docentes guía del Instituto Normal en cuestión, no adoptan una sola estrategia para iniciar a los estudiantes en las prácticas docentes, aparentemente, las estrategias que adoptan están en función a la experiencia propia de cada uno.

Gráfico N° 10



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

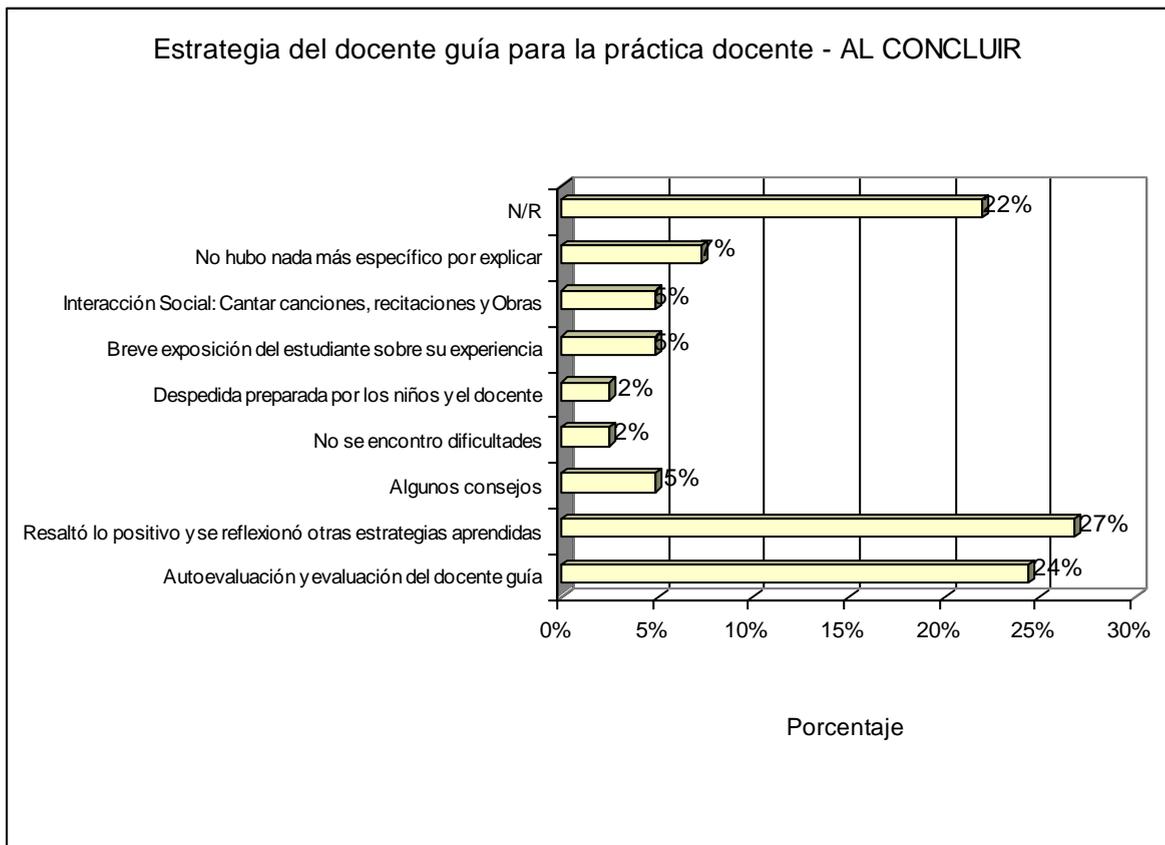
Se observa en el gráfico anterior, que durante la práctica docente en aula, el docente guía con mayor frecuencia observaba las fallas y hacía las correcciones pertinentes al estudiante que estaba realizando su práctica, ello ocurrió en un 20% de los casos.

Por su parte, en un 17%, los estudiantes observaron que el docente guía enfatizó en el uso de materiales didácticos durante la práctica docente, es decir, solicitaba a los estudiantes que preparasen papelógrafos, figuras y otros materiales pequeños para que los utilicen durante su práctica.

También se destaca el hecho de que el docente guía, reiteraba aspectos teóricos del dominio de aula, para que los estudiantes fueran aplicando estos elementos a la práctica.

Otro aspecto observado es el de hacer permanentes observaciones y recomendaciones al desempeño de los practicantes, antes que evaluar las fallas y hacer correcciones. Llama la atención de que un 15% de estudiantes encuestados, no supo responder a esta interrogante, lo que hace suponer que el docente guía no utilizó una estrategia exclusiva para guiar la práctica de los estudiantes, o simplemente éstos no supieron identificar la estrategia que utilizó el docente guía.

Gráfico N° 11



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

En el gráfico anterior se evidencia que los docentes guían en mayor grado (27%), resaltaron lo positivo de la experiencia de los estudiantes y se hizo una identificación de otras estrategias que los estudiantes pudieran haber empleado durante la práctica docente. Otra estrategia utilizada (24%), fue el hecho de se requirió a los estudiantes practicantes una auto evaluación de su experiencia, con lo cual el docente guía posteriormente podría hacer una evaluación final del desempeño del estudiante. Estas dos estrategias son las que más se pueden destacar del conjunto de respuestas de los estudiantes, habiendo una proporción importante que alcanza al 22%, que no supo responder a la interrogante, seguramente porque no supieron identificar las estrategias de evaluación de los docentes guía al finalizar su práctica.

De lo anterior se puede destacar que los docentes guía, estaban en una constante observación del desempeño de los estudiantes practicantes, situación que de alguna manera ha beneficiado los resultados en cuanto al aprovechamiento de la experiencia.

3.2.7. Desempeño general del docente guía según los estudiantes

Gráfico N° 12



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

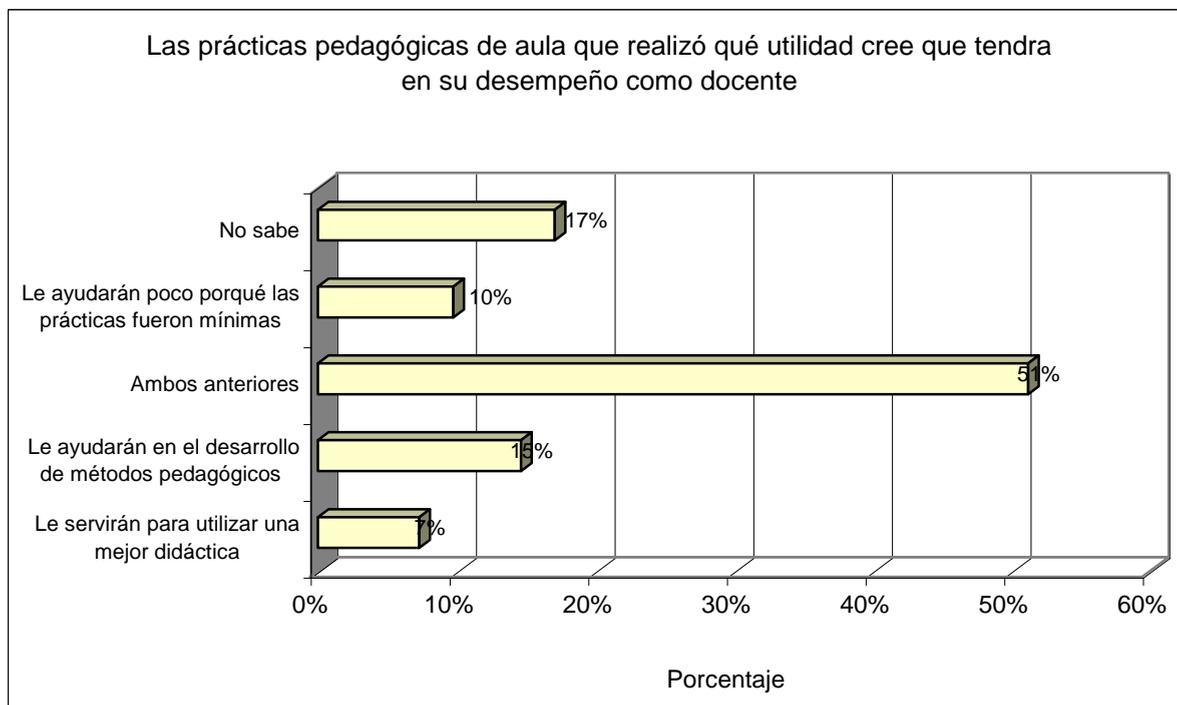
Los estudiantes que fueron sujetos de estudio, perciben en un 36% de los casos que sus docentes guía facilitaron muy poco su aprendizaje a través de la práctica pedagógica, ello, no necesariamente significa un pobre desempeño del docente guía, sino que los estudiantes adquirieron nuevos conocimientos a través de su propia interacción en el accionar de la práctica docente con los niños con los cuales practicaron y donde el docente guía solo fue observando su desempeño, haciendo algunas apreciaciones concretas, a medida que se iba realizando la práctica.

Asimismo, el 32% de los estudiantes señalaron que el docente guía sí facilitó el aprendizaje durante la práctica docente, significando ello, una participación más dinámica del docente guía, seguramente brindando mayores herramientas teóricas y didácticas a los practicantes. Por su parte, un 22% de los estudiantes afirman que tal vez hubo un accionar del docente guía que

facilitó su aprendizaje, sin embargo, no saben precisarlo y confirmarlo, situación que demuestra que el estudiante no hizo una evaluación personal del accionar de su docente guía.

3.2.8. Percepción del estudiante de la utilidad que tienen las prácticas docentes

Gráfico N° 13



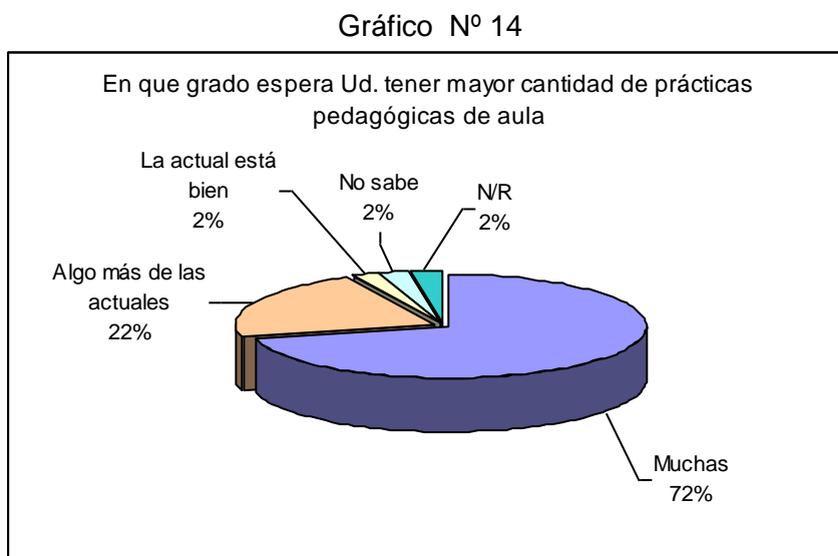
Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Según el 51% de los estudiantes, las prácticas docentes en aula, le ayudan en el desarrollo y dominio de los métodos pedagógicos y a su vez, les sirve para aprender y utilizar una mejor didáctica de enseñanza. Un 15%, afirma solamente esta última apreciación y el 7%, considera más bien que simplemente les facilita para utilizar una mejor didáctica.

Por otro lado, un 10% considera que las prácticas pedagógicas aun no le han facilitado un pleno aprendizaje del dominio del aula y todos los elementos que ello involucra, porque simplemente se han realizado pocas prácticas, lo que

implica afirmar que a medida que éstas se realicen, la experiencia permitirá un mejor aprovechamiento de sus ventajas.

3.2.9. Percepción de la necesidad de tener más prácticas pedagógicas en aula



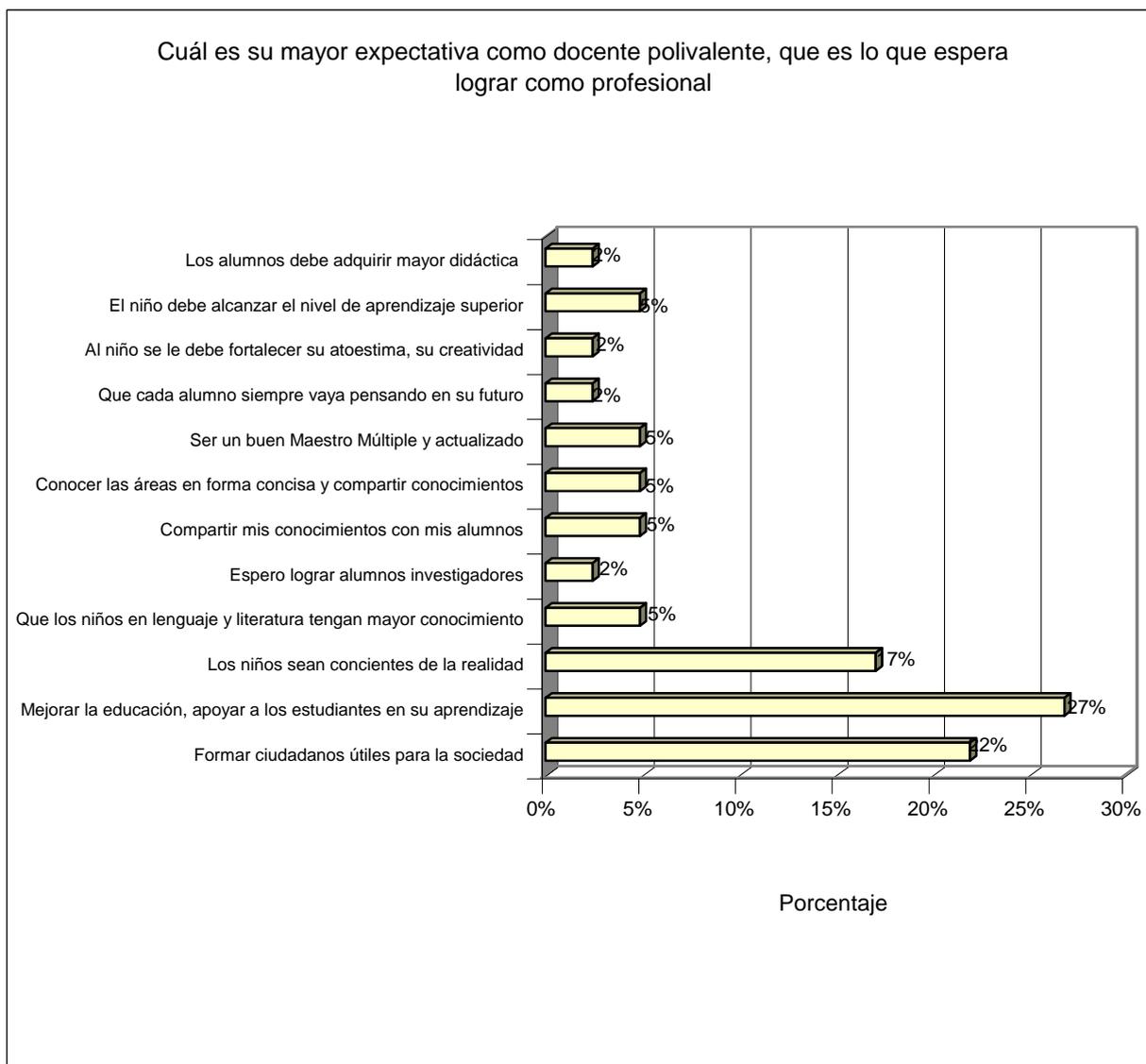
Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Los datos del gráfico anterior, expresan que un 72% de estudiantes del Instituto Normal Warisata, esperan tener muchas más prácticas pedagógicas, considerando que éstas de acuerdo a la experiencia vivida, resultan ser bastante beneficiosas. Por otro lado, un 22% quieren tener algo más de prácticas de las que actualmente se realizan en el Instituto, mientras que un 2% señala que la actual cantidad de prácticas es la necesaria por lo cual no se necesitaría más de las mismas.

Es importante destacar el hecho de que la mayor cantidad de estudiantes considera necesario incrementar las prácticas pedagógicas en aula, teniendo en cuenta que éstas se constituyen en una importante herramienta para que el futuro profesor se ambiente al trabajo con grupo de niños que en la mayoría de los casos son difíciles de manejar.

3.2.10. Expectativas de los futuros docentes en el campo profesional

Gráfico N° 15



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Por lo que se observa en el gráfico anterior, la mayor expectativa en el campo profesional es el de mejorar la educación y apoyar a los estudiantes en su aprendizaje, ello ocurre en el 27% de los casos.

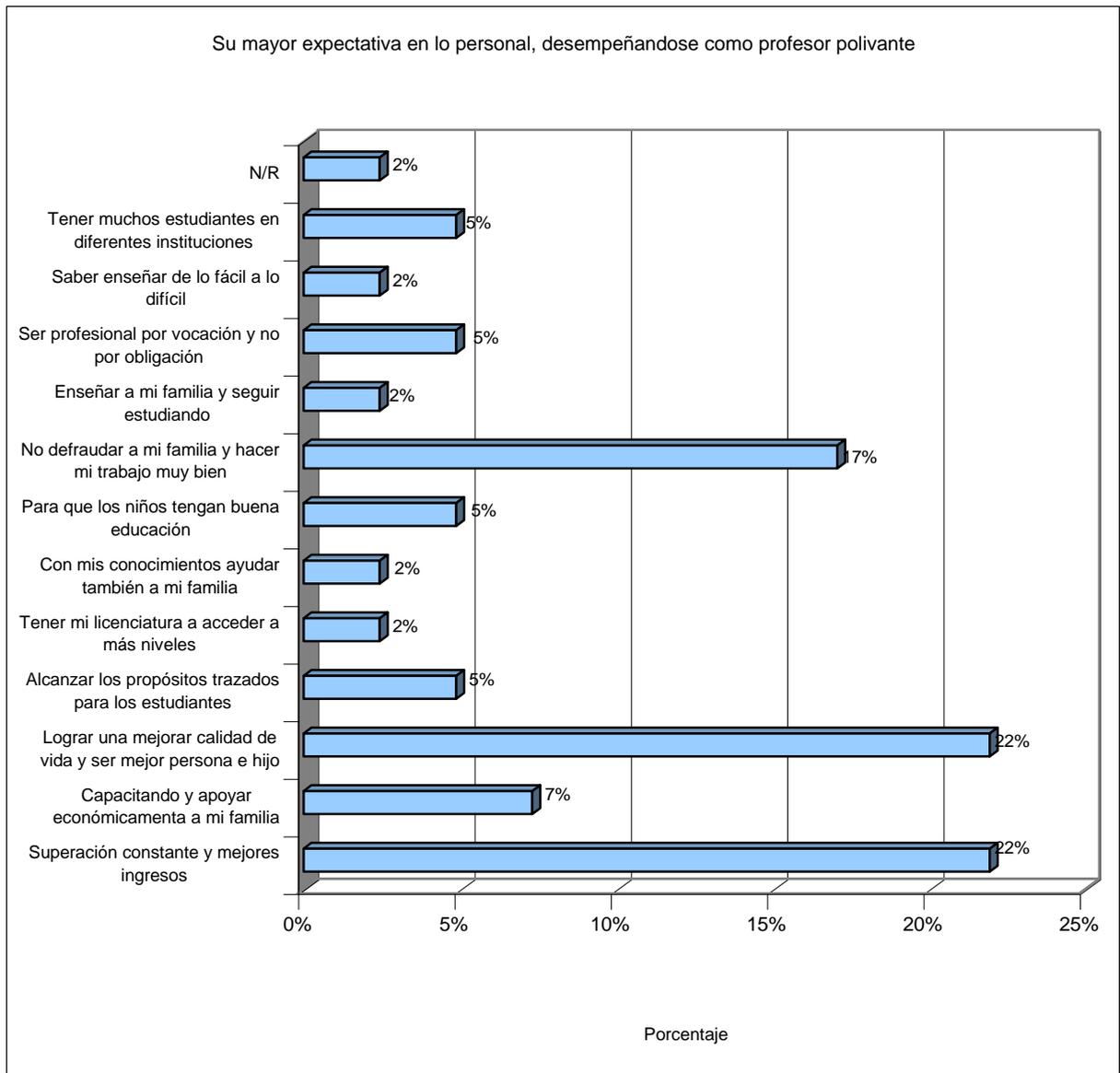
Por su parte, un 22% señala que su mayor expectativa es el de formar ciudadanos útiles para la sociedad. También se destaca aquella proporción

que expresa que su mayor expectativa es el de formar a los niños en ciudadanos útiles para la sociedad haciendo comprender la realidad socio cultural en que vivimos en el país.

Al respecto cabe mencionar que los futuros docentes tienen una visión coherente con la necesidad de mejorar la educación para mejorar la calidad de vida de los habitantes de sus regiones. Es evidente que estos propósitos son positivos los cuales deben ser canalizados con una adecuada formación profesional a la cual aporta efectivamente la práctica docente en aula.

También es importante destacar que los actuales estudiantes y futuros docentes aparentemente tienen una vocación de servicio, lo cual debe apoyarse con una adecuada formación académica.

Gráfico N° 16



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Una vez conocidas las expectativas a nivel profesional, también es necesario conocer las expectativas de los futuros docentes a nivel personal, humano. Es evidente que estas expectativas están muy ligadas a la cuestión laboral, al desempeño docente, por ello su importancia.

En el gráfico se puede observar que hay dos categorías que sobresalen en cuanto a las expectativas personales. La primera referida a lograr una mejor calidad de vida y ser mejor persona, además de buenos hijos. Esta afirmación

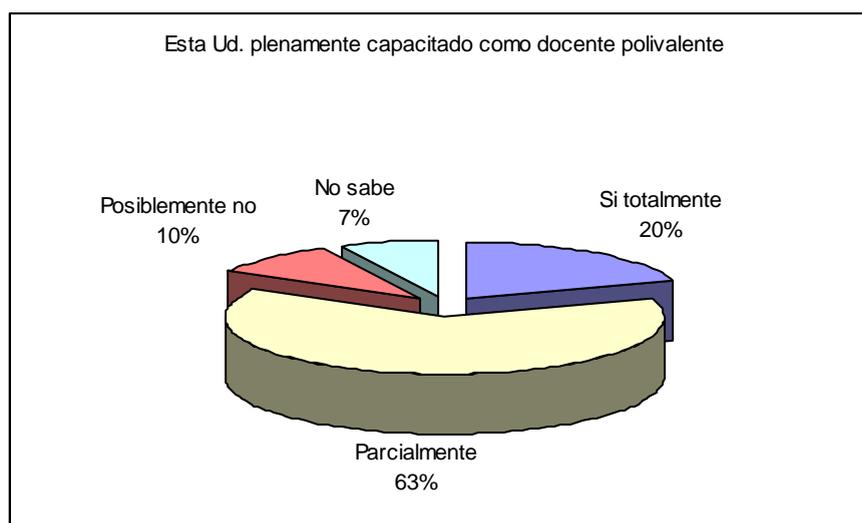
implica que los actuales estudiantes, futuros profesores, asumen que tienen una responsabilidad para con sus padres, y por ello responden que desean ser buenos hijos, siendo buenos profesores y ayudando a la familia.

También está aquella afirmación que expresa una necesidad de superación para lograr mejorar sus ingresos familiares a través del trabajo como docente. Otra respuesta que se puede rescatar como expectativa de los actuales estudiantes es el de no defraudar a la familia en su desempeño como profesor polivalente.

Estas y otras respuestas referidas a las expectativas personales, dan cuenta que los estudiantes asumen con mucha responsabilidad su condición de estudiantes y dependientes de sus padres, por lo cual se percibe que una de las mayores expectativas es el de ayudar a la familia. Al respecto se debe decir, que la mayor parte de los estudiantes del Instituto Normal Warisata, provienen de hogares humildes principalmente de las provincias del Altiplano y de la ciudad de El Alto, es por ello que traducen tal condición en objetivos de superación y de acceso a una fuente de trabajo seguro.

3.2.11. Percepción del grado de capacitación alcanzado

Gráfico N° 17



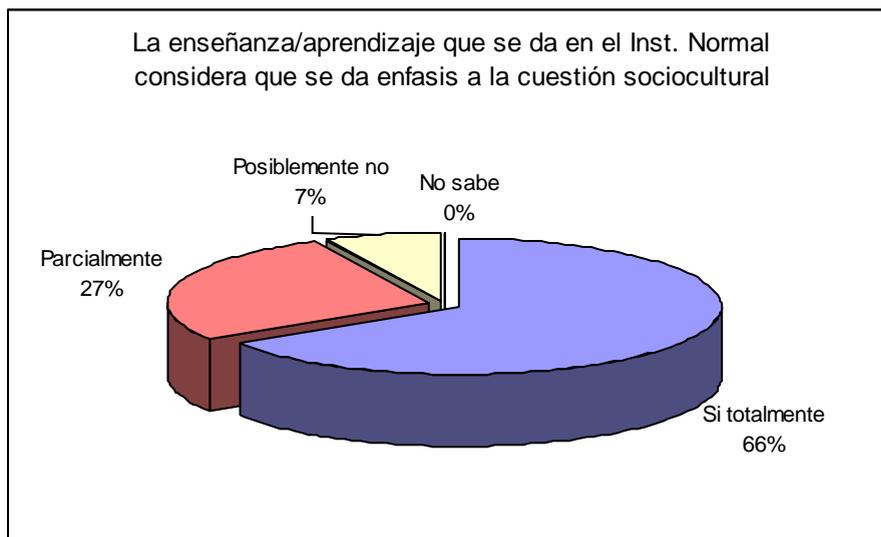
Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Se observa en el gráfico que el 63% de los estudiantes señalan que en la actualidad se encuentran parcialmente capacitados. Tal afirmación es razonable considerando que están en pleno proceso de formación, sin embargo, es evidente que muchos de estos estudiantes, en la actualidad, no reconocen sus propias capacidades y potencialidades, habiendo un déficit de autoestima que les permita a estos estudiantes tener mayor confianza respecto a lo que saben y lo que pueden aplicar en la práctica de aula. Sólo un 20% considera que está plenamente capacitado, posiblemente sean aquellos estudiantes que se encuentran cursando el sexto semestre, mientras que un 10% afirma que no está todavía capacitado, situación que expresa un déficit en cuanto a su formación y seguridad de lo que pueden los estudiantes.

Es necesario señalar que el nivel de capacitación varía de estudiante a estudiante, sin embargo, las diferencias no son muy marcadas teniendo en cuenta que casi todos ellos provienen de condiciones socioeconómicas más o menos homogéneas y de una base formativa escolar también casi similar.

3.2.12. Importancia de la formación sociocultural que otorga el Instituto Normal Warisata

Gráfico N° 18



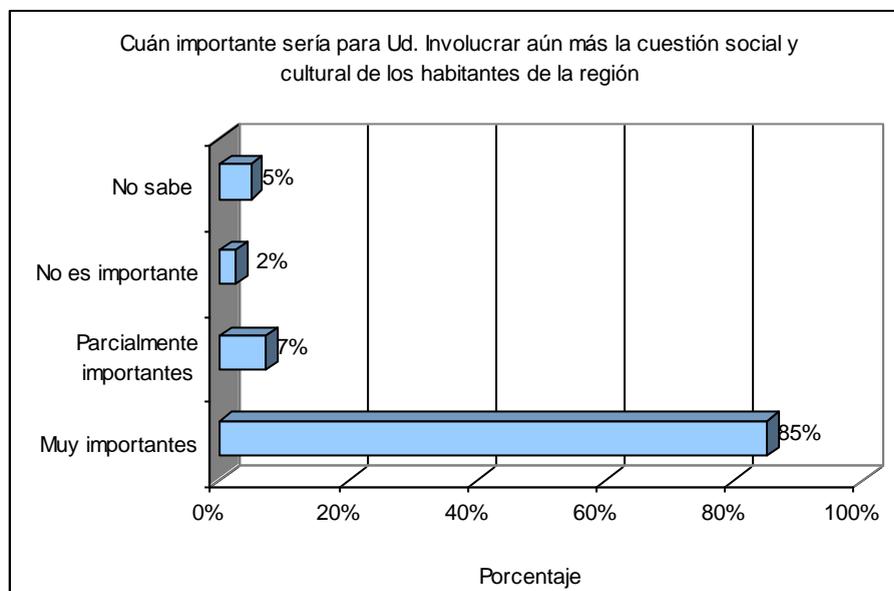
Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Es relevante la proporción de estudiantes (66%) señalan que en el Instituto Normal Superior de Warisata, sí se consideran aspectos socioculturales en la formación de los futuros profesores polivalentes. Esta situación es importante considerando que el Instituto Normal se ha originado como consecuencia de una lucha social de los pueblos indígenas de esa región, por lo cual, no se puede dejar de lado los aspectos característicos propios de los habitantes del lugar.

Es innegable que la configuración de aspectos socioculturales en la estructura curricular para la formación de profesores polivalentes, hace que el futuro profesional tenga un accionar más acorde a la realidad social de sus comunidades.

3.2.13. Necesidad de enfatizar la cuestión social y cultural en el proceso de enseñanza / aprendizaje

Gráfico N° 19



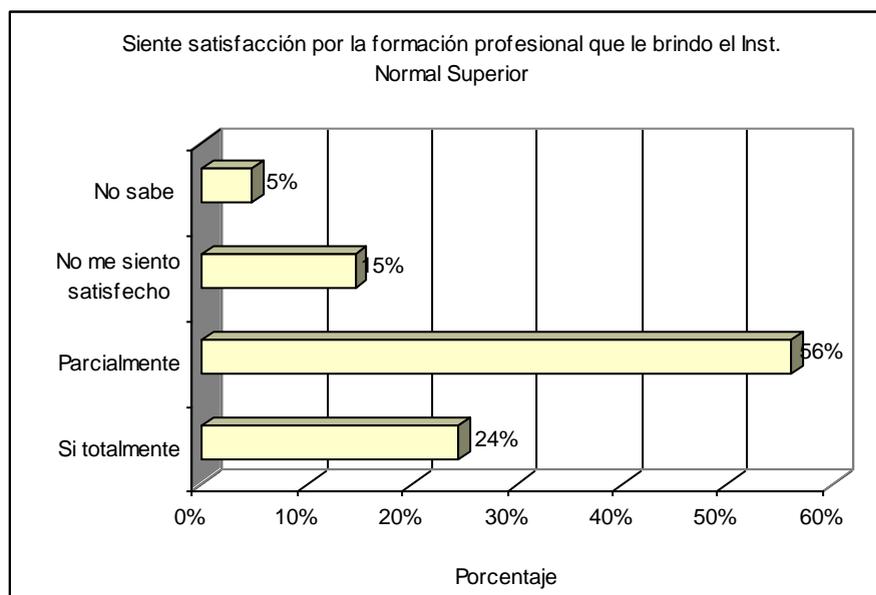
Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Es evidente que para el 85% de los estudiantes encuestados es muy importante el enfatizar aspectos sociales y culturales característicos de los habitantes de la región y de los propios estudiantes que son originarios de la misma.

Tal percepción demuestra que estos sujetos están compenetrados con su cultura y orígenes, lo cual debe ser aprovechado para una formación integral de estos futuros profesores polivalentes para que posteriormente ello repercuta en su actuación para con sus educandos.

3.2.14. Nivel de satisfacción por la formación recibida en el Instituto Normal Warisata

Gráfico N° 20



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Un 56% de los estudiantes futuros docentes polivalentes se encuentran parcialmente satisfechos por la formación académica recibida en el Instituto Normal Warisata. Solo un 24% afirma estar plenamente satisfecho, mientras que el 5% expresa contrariamente no estar satisfecho por la formación recibida.

Es evidente que la mayor parte de la población estudiantil, está plena o parcialmente satisfecha por la formación que está recibiendo en el Instituto Normal, situación que no necesariamente está expresando una excelencia académica, dado que la misma se da en función a diversos factores que no necesariamente son evaluados por los estudiantes. Parte de esta estructura académica curricular son las prácticas pedagógicas en aula, donde los estudiantes pueden aplicar lo aprendido teóricamente y ganar experiencia para el manejo de grupos de educando que en función a su edad, tienen diversas actitudes y respuestas ante lo que se enseña y se aprende.

3.2.15. Importancia de las prácticas pedagógicas de aula



Fuente: Elaboración propia en base a encuestas 2005.

Para finalizar el análisis del presente acápite, es importante conocer la percepción que tienen los estudiantes respecto a las prácticas pedagógicas como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto se observa en el gráfico anterior que el 78% afirman que las prácticas pedagógicas si contribuyen a generar mayor satisfacción para un

mejor desempeño como profesor polivalente. Es decir, el hecho de realizar las prácticas pedagógicas, hace que el estudiante se sienta más capacitado para desempeñarse correctamente como profesor polivalente.

Sobre el mismo punto, un 15% de estudiantes afirma que tales prácticas pedagógicas contribuyen parcialmente a mejorar las expectativas que se tienen cuando se tenga que cumplir la función de profesor polivalente, mientras que un 7% señala que estas prácticas no contribuyen a tales propósitos.

3.3. PERCEPCIÓN DE LA FRECUENCIA E IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS SEGÚN LOS DOCENTES

3.3.1. Importancia de las prácticas de aula para los docentes guía

Los entrevistados en un su totalidad afirman que los prácticas pedagógicas de aula actualmente desarrolladas benefician a los futuros docentes polivalentes. Subrayan que estas prácticas están de acuerdo con los paradigmas pedagógicos vigentes. Estas afirmaciones refuerzan el propósito de hacer énfasis en estas prácticas para generar una mayor posibilidad de que los futuros profesores polivalentes se desempeñen eficientemente en el aula y puedan así ejercer un mayor dominio de las herramientas y métodos didácticos.

Asimismo, los docentes entrevistados señalan una variedad de elementos pedagógicos de aula, que son necesarios inculcar a los estudiantes o futuros profesores. Dos entrevistados aluden por ejemplo, al empleo de medios didácticos relacionados con el contexto. Esta es una información sobresaliente porque permite concluir que los docentes se adecuan a lo que les ofrece el contexto como proveedor de medios didácticos.

3.3.2. Estrategias que emplea el docente guía cuando se implementan las prácticas pedagógicas de aula

Las estrategias empleadas por los docentes guías cuando se implementan las prácticas pedagógicas de aula resaltan los estilos analíticos. Es decir que prefieren el empleo de estrategias que obligan a pensar al alumno y a sistematizar su razonamiento.

Por lo respondido por los entrevistados se comprende que estos métodos guardan concordancia con el paradigma constructivista vigente en la educación formal. Por lo tanto, los futuros profesores pueden asimilar este paradigma y aplicarlo durante las prácticas pedagógicas o en su carrera profesional.

Así también, los estudiantes o futuros profesores, a través de las prácticas pedagógicas pueden desarrollar competencias o capacidades pedagógicas didácticas relacionadas con los tres dominios o áreas del aprendizaje: cognitiva, afectiva y psicomotora adicionadas a éstas la investigación y la socialización de los conocimientos.

Lo que se interpreta como el interés de los docentes de pretender una formación integral en sus alumnos, sin olvidar el área de la investigación, es decir formar estudiantes investigadores y no solo repetidores de lo aprendido, también es importante hacer notar la posición pedagógica de lograr que los conocimientos adquiridos individualmente sean socializados entre ellos, logrando un aprendizaje colectivo importante.

Las prácticas pedagógicas son implementadas de manera frecuente para que sean útiles en la adaptación y ambientación de los alumnos a su futura tarea de maestros.

Esto significa que los docentes están internalizando la importancia que significa el lograr que los alumnos realicen sus prácticas de aula con el objetivo de lograr que a través de ellas puedan ampliar sus conocimientos didácticos. Lo que también lleva a concluir que los planes de trabajo dentro de su esquema tienen un lugar importante en las prácticas pedagógicas como el instrumento que permita ligar lo teórico con lo práctico.

Por otra parte, los instrumentos didácticos exigidos a los estudiantes antes de realizar sus prácticas no logran ser bien identificados. Sin embargo, se indican que cumplían una importante función y que tales estaban contextualizadas.

Respecto a la metodología pedagógica, que emplea el docente guía en el proceso de enseñanza aprendizaje, dos entrevistados señalan que priorizan el uso del método constructivista antes que el conductista. Uno de ellos indica que son ambos: el constructivismo y el conductismo y el último señala que lo que hace es aplicar el método científico en el aula.

Las respuestas anteriores permiten inferir que la metodología constructivista se impone en las aulas y que se hace notorio cuando en una anterior pregunta hacían referencia a métodos que permitan ejercitar en los alumnos la capacidad de reflexión y análisis. Los entrevistados señalan que la metodología utilizada debe ser coherente con esta modalidad de enseñanza aprendizaje, como son las prácticas de aula. También señalan que inclusive debían existir metodologías apropiadas que permitan obtener de estas prácticas de aula el mayor beneficio posible para los alumnos y para el mismo proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura.

Respecto a qué otras metodologías se deberían implementar para intensificar las prácticas pedagógicas para formar docentes polivalentes, las respuestas encontradas no identifican otras metodologías con propiedad que debían ser

necesarias utilizarlas para fortalecer el trabajo de aproximación de los futuros docentes al contexto áulico donde llevarán adelante su labor profesional.

Lo que significa que aún no se trabaja pedagógicamente en alternativas que fortalezcan o complementen esta importante actividad. Las ideas lanzadas por los entrevistados permiten observar que posiblemente estas metodologías deban ser desarrolladas en el marco social más amplio, es decir comunitario que rodea a la Unidad Educativa. Otro entrevistado responde que el aula abierta podía ser otra metodología, pero no describe cómo podría entenderse esta modalidad como metodología que permita fortalecer e intensificar las prácticas pedagógicas.

3.3.3. Respuesta de tipo afectiva, motivacional y práctica de los futuros profesores

Respecto a cuál es la respuesta afectiva de los alumnos, si las prácticas facilitaron su vocación docente y su motivación, tres entrevistados coinciden en afirmar que el desarrollo de estas prácticas pedagógicas lleva a la motivación y confirmación de la vocación profesional en los estudiantes.

Esto trae como consecuencia, según uno de los entrevistados, la confianza en lo que hace como alumno y en la labor que como docente practicante desarrolla en el aula.

Las respuestas que se perciben después que los alumnos han efectuado sus prácticas pedagógicas de aula son muy positivas según coinciden en afirmar los entrevistados.

Las mejoras son notables y se dan en todos los aspectos, lo que ayuda sobretodo según los entrevistados a profundizar el aprendizaje significativo, esto es, mejorar en aspectos en lo que sí tiene relevancia para los alumnos.

También las connotaciones positivas se patentizan en un mayor conocimiento y uso de parte de los alumnos de estrategias metodológicas y didácticas.

Tres de los entrevistados indican que se ha percibido mayor creatividad e innovación en las estrategias de enseñanza que emplean los alumnos durante las prácticas pedagógicas de aula.

Uno sólo de los entrevistados señala que un pequeño porcentaje de alumnos es reacio al cambio, y que no aprovechan como debería ser estos espacios de aprendizaje práctico.

Los entrevistados, complementan indicando que además de la creatividad y la innovación también existe una mayor participación y autonomía en el aprendizaje de los alumnos, así como mayor interés en la búsqueda de nuevas estrategias.

Estas respuestas confirman una vez más la importancia de estas prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuando están bien planificadas y responden a objetivos concretos.

3.3.4. Evaluación que hacen los futuros profesores, respecto a las competencias y objetivos de su asignatura

Los cuatro entrevistados, afirman que las prácticas pedagógicas les permitieron evaluar de manera más objetiva a sus alumnos, respecto a las competencias y objetivos de su asignatura.

Esto significa, que estas prácticas se convierten en un instrumento o en un recurso importante y valioso que permite el cumplimiento de los objetivos de la asignatura con mayor eficiencia.

También debe destacarse estas respuestas porque da cuenta de la importancia que le van asignando los docentes a estas prácticas pedagógicas. Las mismas que poco a poco se van constituyendo según las respuestas recogidas en una opción de llevar la teoría pedagógica a la inmediata práctica didáctica.

3.3.5. Estilos de evaluación que emplean los docentes guía respecto a las prácticas pedagógicas

Las respuestas respecto a la evaluación del aprovechamiento de los alumnos, se relacionan porque todas estas modalidades apuntan a una evaluación de tipo procesual, es decir, que se evalúa tanto al inicio, como en el desarrollo mismo, así como los resultados logrados.

Se afirma también que esta evaluación contiene criterios cuantitativos y cualitativos. Para llevar adelante tal evaluación se emplean varios instrumentos como: la observación y la lista de cotejo, así como otros tan relevantes como el auto evaluación y la coevaluación.

Estas formas de evaluación, sobre todo las dos últimas, reflejan la adaptación o uso de evaluaciones más identificadas con el paradigma constructivista. Lo que lleva a concluirse que hasta la evaluación se ve impactada positivamente con el recurso didáctico estudiado en la presente tesis.

3.3.6. Necesidad de incrementar las prácticas pedagógicas según los docentes

Todos los entrevistados, están de acuerdo con que estas prácticas de aula deberían ser aumentadas por los resultados conseguidos hasta ahora. Entre éstos el hecho de que ayudan a la implementación de estrategias innovadoras en el aula, porque permiten una evaluación objetiva del proceso de

aprendizaje, y además, permiten el logro de competencias a través de la práctica pedagógica.

Estos elementos citados resultan ser vitales para cualquier docente, porque significan un gran avance en el cumplimiento del objetivo de la asignatura, además, significa avanzar hacia una educación eficiente y de calidad.

3.4. CUADRO SINÓPTICO ANALÍTICO DEL TRABAJO DE CAMPO

En el siguiente cuadro se resumen las conclusiones a las que arriban los estudiantes encuestados y los docentes entrevistados.

Cuadro sinóptico analítico del trabajo de campo

Cuadro Nº 3

INDICADORES	COINCIDENCIAS		DIVERGENCIAS
	Docentes	Alumnos	
Beneficio de las prácticas pedagógicas	Las prácticas de aula son beneficiosas para los estudiantes.	Las prácticas de aula son beneficiosas para nosotros.	Ninguna
Empleo de estrategias docentes en las prácticas de aula	Se emplean estrategias que provoquen el razonamiento analítico	Se emplean estrategias que provocan el razonamiento analítico.	Ninguna
Competencias didácticas de las que se apropia el alumno en las practicas pedagógicas	Se apropian de competencias que se ubican en los tres dominios: ser, hacer, conocer.	Nos apropiamos de competencias que se ubican en los tres dominios: ser, hacer, conocer.	Ninguna
Respuesta afectiva de los alumnos	Positiva, se sienten motivados y con auto-confianza.	Positiva, nos sentimos motivados y con auto-confianza	Ninguna
Impacto de las practicas de aula en la creatividad e innovación en los alumnos	Muy positivas, incluso favorecen la autoestima y la autonomía.	Muy positivas, nos favorecen la autoestima y a la autonomía.	Ninguna
Metodología empleada por el docente guía, durante las prácticas.	Constructivista y conductista.	Constructivista y otros.	Ninguna

Nivel de aprovechamiento de los alumnos en las practicas pedagógicas	El aprovechamiento es mayor cuando se hace uso de las prácticas de aula	El aprovechamiento es mayor cuando realizamos las prácticas de aula	Ninguna
Tipos de evaluación empleados	Procesales, incluso se hace uso de la autoevaluación y la coevaluación	Procesales, también se realiza la autoevaluación y coevaluación	Ninguna
Necesidad de ampliar el número de prácticas de aula en las asignaturas	Es necesario ampliar la frecuencia de las prácticas de aula en todas las asignaturas.	Es necesario ampliar las prácticas de aula en todas las asignaturas.	Ninguna

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Relaciones encontradas entre las categorías analizadas en el trabajo de campo de acuerdo a la hipótesis planteada

Cuadro Nº 4

<ul style="list-style-type: none"> ➤ A mayor frecuencia de las prácticas pedagógicas de aula mayor aprovechamiento de estrategias didácticas. ➤ A mayor empleo de las prácticas de aula, mayor y mejor respuesta afectiva de los alumnos: automotivación, auconfianza y autonomía. ➤ A mayor empleo de las prácticas de aula, mayor posibilidad de generar en los alumnos creatividad e innovación en sus propios instrumentos didácticos a ser empleados en las prácticas pedagógicas. ➤ Las prácticas de aula son espacios donde se pueden aplicar y emplear métodos, técnicas y estrategias de enseñanza - aprendizaje constructivista.
--

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se ha arribado son las siguientes:

Respecto a los objetivos:

Objetivo 1

Describir las características de la formación docente polivalente y las prácticas pedagógicas en el aula que realizan los futuros docentes en los niveles de 4º, 5º y 6º semestre.

Se han descrito las características de la formación docente polivalente, en las que se ha constatado que si bien el docente polivalente con el nombre de docente multigrado ya existía en la realidad de la educación rural boliviana, la docencia polivalente como concepto no ha sido bien aceptada en la realidad educativa nacional.

Más bien, se concluye que este es esencialmente diferente en cuanto a que debe estar provisto de insumos metodológicos como estrategias y técnicas didácticas variadas que le permitan interactuar dinámicamente con sus alumnos.

También a través del trabajo de campo se han descrito las prácticas pedagógicas que realizan los futuros docentes de los niveles de 4º, 5º y 6º semestre, las mismas que han permitido concluir que éstas prácticas ayudan mucho, a que este futuro docente se encuentre técnica y afectivamente bien preparado para el ejercicio de la profesión docente.

Objetivo 2

Identificar las estrategias que desarrollan en las prácticas pedagógicas en el aula los estudiantes futuros profesores

Se han identificado las estrategias que desarrollan en las prácticas pedagógicas en el aula los futuros profesores. Descubriéndose que éstas llevan consigo las visiones constructivista y conductista.

Constructivista, porque hay una tendencia cada vez más marcada hacia la creatividad e innovación en los estudiantes futuros docentes polivalentes. También se ha identificado las condiciones de buen clima afectivo, constante trabajo grupal y de continua interactividad que logran crear entre los alumnos.

Conductista, porque aún existe el uso de la estrategia conductista del estímulo respuesta sobre todo para condicionar el aprendizaje.

También se afirma que estas estrategias han sido enriquecidas por los mismos estudiantes, que han logrado adaptar muchas de ellas a la realidad social y cultural de los alumnos.

Objetivo 3

Identificar las herramientas pedagógicas que utiliza el docente guía, para el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula hacia el estudiante practicante.

Se han identificado las herramientas pedagógicas que utiliza el docente guía, para el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el aula hacia el estudiante practicante. Estas herramientas son las siguientes:

La pizarra y la tiza empleados preponderantemente, los cuadros didácticos, material concreto, mapas conceptuales, dinámica de grupos.

Objetivo 4

Detectar el nivel de satisfacción y la expectativa que crea en el futuro profesor, el realizar prácticas pedagógicas de aula.

En este ítem se han encontrado que las prácticas de aula provocan una respuesta afectiva de los alumnos de manera muy positiva, permitiendo que se eleven su automotivación y auconfianza. Generando en los alumnos creatividad e innovación en sus propios instrumentos didácticos empleados durante las prácticas.

Estas prácticas de aula también se convierten en espacios donde se pueden emplear con mucho éxito métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje constructivistas. Lo que redundo en crear excelentes niveles de satisfacción entre los futuros docentes del Instituto Normal Superior abordada.

Objetivo 5

Elaborar una propuesta de mejoramiento de la calidad docente a través de fortalecer el plan de actividades del área de práctica docente en el Instituto Normal Superior de Warisata.

Se ha elaborado una propuesta de mejoramiento de la calidad docente a través de fortalecer el plan de actividades del área de práctica docente en el Instituto Normal Superior de Warisata; la misma que se desarrolla a manera de recomendación.

Respecto a la hipótesis

Habiéndose logrado responder a los objetivos planteados, los mismos que de una manera sucinta se resumen en:

- Las prácticas pedagógicas que realizan los futuros docentes en los niveles de 4º, 5º y 6º semestre, ayuda mucho a que el futuro docente se encuentre técnica y afectivamente bien preparado para el ejercicio de la profesión como docente polivalente.
- Hay una tendencia cada vez más marcada hacia la creatividad e innovación en los estudiantes futuros docentes. También se ha identificado las condiciones de buen clima afectivo, constante trabajo grupal y de continua interactividad que logran crear entre los alumnos, durante las prácticas.
- Las prácticas de aula provocan una respuesta afectiva a los alumnos de manera positiva, permitiendo que se eleven su automotivación y autoconfianza, creatividad e innovación en sus propios instrumentos didácticos empleados durante las prácticas.
- Estas prácticas de aula también se convierten en espacios donde se pueden emplear con mucho éxito métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje constructivistas. Lo que redundó en crear excelentes niveles de satisfacción entre los futuros docentes polivalentes del Instituto Normal Superior, abordada.

Por lo encontrado como producto de la investigación, permite que se afirme que la hipótesis.

“Las prácticas pedagógicas en el aula, son una herramienta pedagógica eficaz para generar una mayor satisfacción por cursar la carrera docente polivalente en estudiantes del 4º, 5º y 6º semestres del Instituto Normal Superior de Warisata”

Sea considerada como cierta, validada por la construcción teórica y el trabajo de campo efectuados.

RECOMENDACIONES

Toda investigación científica debe procurar, además del estudio acerca de un determinado tema, sobre todo producir respuestas satisfactorias o dicho de otra manera; soluciones concretas a la problemática planteada. En el caso particular de la investigación en el sector educativo y más específicamente las prácticas pedagógicas de aula que realizan los futuros docentes, se ameritan respuestas a corto plazo. A raíz de los resultados obtenidos a través de la presente investigación, son posibles las siguientes recomendaciones y la propuesta para el área de práctica docente:

- ✓ No se pretende haber agotado el tema de las prácticas pedagógicas en el aula; ya que ni aún en obras voluminosas se puede tratar todos los aspectos.
- ✓ Sí, se ha logrado es que los docentes guías, los estudiantes practicantes valoren la utilidad de la aplicación de estrategias pedagógicas durante las prácticas pedagógicas, para tomar más agradables, más constructivos y más efectivos el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Se recomienda fortalecer las prácticas pedagógicas, en el último semestre realizando en las diferentes zonas geográficas del departamento como ser: altiplano, valles y los yungas, lo cual servirá para conocer y enriquecer la comprensión de la realidad de todos los actores de una comunidad educativa.
- ✓ Es importante que los equipos de área (de docentes), tengan funcionalidad y que no sólo se reúnan para tratar cuestiones técnicas como la elaboración de planes, programas y otros; sino que estos espacios sirvan para compartir y reflexionar sobre sus experiencias en el aula, sus conocimientos, sus puntos de vista respecto de los aspectos que tienen que ver con sus actividades pedagógicas como ser las prácticas pedagógicas y el uso de las estrategias metodológicas de enseñanza, los tipos de materiales didácticos y sus bondades,

las formas e instrumentos de evaluación adecuados, que deben utilizar los estudiantes practicantes.

- ✓ Se debe recobrar la labor de enseñanza del docente guía, incidiendo de manera más planificada y organizada en las prácticas de aula, para que en el desarrollo de las clases sean observadores, facilitadores y puedan apoyar de manera más efectiva al aprendizaje de los estudiantes practicantes.
- ✓ Las prácticas pedagógicas tienen que ser un proceso compartido de decisiones y responsabilidades entre docentes del INS. y estudiantes normalistas (futuros docentes), de así fortalecer y generar un mayor acercamiento y poder intercambiar opiniones y percepciones.
- ✓ También se recomienda generar en los estudiantes confianza en sí mismo, y establecer en ellos seguridad individual y de grupo; mediante la autonomía personal y la adaptabilidad académica desde el primer momento.
- ✓ Finalmente, se presenta una propuesta que constituya en una alternativa de fortalecimiento del área de práctica docente en el INS. de Warisata, basado fundamentalmente en tres fases que son: práctica, teórica y aplicada.

PROPUESTA

A continuación a manera de recomendación, se presenta una propuesta que se constituya en una alternativa de avance hacia el fortalecimiento del área de práctica docente en el Instituto Normal Superior de Warisata.

TÍTULO: “PROPUESTA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DOCENTE A TRAVES DE FORTALECER EL PLAN DE ACTIVIDADES DEL AREA DE PRÁCTICA DOCENTE EN EL INSTITUTO NORMAL SUPERIOR DE WARISATA”

1. Las demandas de la nueva educación boliviana.

Lo que necesita la educación formal es el de contar con un docente, con un perfil nuevo que involucre un mayor y mejor uso de instrumentos y estrategias didácticas. Esto será posible en la medida en que se innoven nuevas estructuras curriculares al interior de los Institutos Normales Superiores, en este caso de Warisata.

Las transformaciones que exige el mundo moderno y el proceso de globalización en el sistema educativo, desde la formación básica hasta la profesional, debe responderse elevando la calidad de la educación, en este caso de la educación normalista. Y concretamente en la materia de práctica docente, a fin de formar futuros maestros profesionales competentes, capaces de desenvolverse con eficiencia y eficacia en el sistema educativo nacional, brindando a la sociedad un servicio de calidad, acorde a las expectativas de la comunidad educativa.

Por ello el presente proyecto curricular, se inscribe en la certeza de que el mismo debe servir para responder con pertinencia a las crecientes necesidades de la educación formal fiscal boliviana.

2. Las demandas de formación en el área de la práctica de aula de los futuros maestros.

Los futuros maestros necesitan ganar confianza en lo que conocen y lo que son capaces de aportar en el aula durante el proceso de prácticas pedagógicas.

Es decir, necesitan munirse de habilidades pedagógicas, sociales y de una conducta asertiva tal que le ayude a fortalecer su vocación docente.

Esto trae como consecuencia, según uno de los entrevistados, la confianza en lo que hace como alumno y en la labor que como docente practicante desarrolla en el aula.

También le permitirá además aplicar las estrategias, metodológicas aprendidas, ensayar otras que inclusive pueden ser innovadas creativamente por ellos mismos, y adecuados de acuerdo al contexto socio cultural.

Esto finalmente, impulsará a que los alumnos normalistas tengan interés en profundizar cada vez más sus conocimientos en las áreas de: didáctica, de creatividad, de psicología infantil y del adolescente, porque entenderán la necesidad de contar con instrumentos que les posibiliten un total dominio del curso durante el proceso de aprendizaje.

3. Identificación de necesidades y satisfactores concretas

Las necesidades y sus satisfactores en relación a las prácticas de aula que forman parte de la formación docente se describen en el siguiente cuadro:

Identificación de necesidades y satisfactores concretas

Cuadro N° 5

NECESIDADES ENCONTRADAS	SATISFACTORES QUE DEBE BRINDARSE EN LA ASIGNATURA DE PRÁCTICA DOCENTE
Mayor confianza en sus conocimientos adquiridos en el Instituto Normal respecto al área pedagógico y didáctico.	Profundizar en aspectos pedagógicos y didácticos.
Mayor repertorio de metodologías, estrategias y técnicas didácticos	Enseñanza de metodologías, estrategias y técnicas didácticos constructivistas y participativas. También de métodos y técnicas que tomen en cuenta el aspecto cultural étnico.
Conocimiento de técnicas de dominio de aula.	Enseñanza de técnicas de dominio de aula, que enfatice aspectos afectivos, de conducta asertiva y de despliegue de habilidades sociales en los estudiantes normalistas.
Mayor creatividad e innovación de técnicas didácticas propias.	Dotárselas de líneas de trabajo, que les permita construir por sí mismos nuevas técnicas didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje.
Conocimiento de la psicología infantil y del adolescente.	Profundizar en el conocimiento de la psicología del desarrollo en las edades de la infancia y la adolescencia.

Fuente: Elaboración propia

4. Detección de necesidades a las que responde el proyecto de fortalecimiento curricular.

En primer término, la materia desde la concepción curricular debe responder a las necesidades y expectativas de formación académica de los futuros docentes

En segundo término debe enfatizar la parte operativa metodológica, porque lo que se desea es que por medio de ella, el maestro cuente con todos los elementos operativos que lo conviertan en un experimentado operario de los instrumentos metodológicos y didácticos.

5. Detección de necesidades básicas de aprendizaje (NBA) en Práctica Docente

Las necesidades básicas de aprendizaje en la materia de Práctica Docente, tendrán que ver con:

- Contar con un conocimiento integral y amplio de lo que significa la práctica docente, respecto a sus propósitos y objetivos.
- Internalizar valores referidos a la disciplina, orden y sistematicidad en su planificación de aula.
- Dotarles de instrumentos metodológicos didácticos y pedagógicos.
- Reconocimiento de las características culturales de los estudiantes normalistas.
- Aplicar estrategias, metodológicas y didácticas adecuadas a la edad, matriz cultural y grado de los alumnos.

6. Bases pedagógicas

Esta asignatura debe contar con un procedimiento pedagógico que se base en una continua aplicación de lo que vaya aprendiendo en la teoría que le suministre el docente normalista.

Por ello, se plantea el siguiente esquema lógico de desarrollo pedagógico de la asignatura:

7. Fases: Se plantean tres fases.

- a. **Una fase práctica.** En la que, se reconozcan los conocimientos previos con los que llegan los estudiantes, dado que ellos ya cuentan con determinado nivel de conocimiento pedagógico.
- b. **Una fase teórica.** En la que, reciben la información y conocimiento que les proporcionarán los docentes, como las bases teóricas de los métodos y las prácticas que se enseñará a los estudiantes, la forma de diseñar una microplanificación de aula, y otros.
- c. **Una fase aplicativa.** En esta fase, el estudiante aplicará lo que lleva consigo mismo como experiencia propia y lo que le aprendió del profesor para la práctica pedagógica en el aula.

8. Metodología

Los métodos que empleen los docentes de la asignatura de práctica docente serán dinámicos e interactivos. Entre estos métodos que deben ser empleados se identifican las siguientes:

Auditivas (radio, grabadora), audiovisuales (televisión, video), visuales, demostrativas, dinámica de grupos, expositiva, talleres, gestuales (mimo), orales –

dialógicas, interrogativas, oral - narrativa (cuentos), creativas (redacción de fábulas, cuentos, dibujos, esquemas), lúdica (juegos), rítmica (danzas, baile), descriptivas: escrita – oral, expresiva - concreta (materiales didácticos - maquetas), expresiva representativa (materiales didácticos, cuadros, mapas), experimental, lluvia de ideas, dramatización, analogías, comparaciones, ilustraciones (esquemas, dibujos), preguntas intercaladas, mapas conceptuales, mapas mentales, organizador previo, ejercitación intensiva, Identificación de previos, y otros.

Todas estas técnicas, permitirán formar un futuro docente interactuante dinámico y preparado para modificar el escenario de aula y el clima afectivo entre el docente y los alumnos.

9. Recursos didácticos

Los recursos didácticos serán también innovadores: Como ser: Videos, televisión, material orgánico desechable, diapositivas, cuadros didácticos, cuadros de doble entrada y otros.

10. Ejes de la asignatura

Los ejes, sobre los que debe elaborarse los temas de la asignatura son:

- Relación comunicacional entre docentes y alumnos.
- Instrumentos didácticos de microplanificación curricular.
- Teorías sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Teorías sobre métodos y técnicas didácticos en el aula.
- Manejo de técnicas innovadoras de aprendizaje

11. Tiempo en las fases de la enseñanza aprendizaje

Cuadro N° 6

FASES	TIEMPO	TEMAS
Fase Práctica	8 Horas Pedagógicas	- Identificación de conocimientos previos.
Fase Teórica	80 Horas Pedagógicas	- Relación comunicacional entre docentes y alumnos. - Instrumentos didácticos de microplanificación curricular. - Teoría sobre estrategias de enseñanza Aprendizaje.
Fase Aplicativa	120 Horas Pedagógicas	- Teoría sobre métodos y técnicas didácticas en el aula. - Manejo de técnicas innovadoras de Aprendizaje.

Fuente: Elaboracion propia.

12. Carga horaria

En función a los tres momentos presentados en el proceso formativo del estudiante nosmalista se plantea la siguiente carga horaria.

Carga Horaria

Cuadro N° 7

MOMENTO DEL APRENDIZAJE	CARGA HORARIA SEMANAL	CARGA HORARIA MENSUAL	CARGA HORARIA SEMESTRAL
Rescate de las experiencias previas de los alumnos en el área de metodología y técnicas didácticas	2	8	48
Enriquecimiento teórico de las experiencias previas a cargo del docente	3	12	72
Aplicación de lo aprendido en las prácticas de aula.	4	16	96
TOTAL	9	36	216

Fuente: Elaboración propia

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- [1]. CALLISAYA Ch. Gonzalo. (2004).Práctica Docente y Formación Profesional. 1ra. Ed. La Paz, Bolivia. Editorial Pirámide.
- [2]. CONTRERAS, José. (1999). La autonomía del profesorado. Madrid.
- [3]. GUTIÉRREZ, L. Feliciano. (2005). Diccionario Pedagógico. La Paz Bolivia. Edición Gráfica Gonzales G. G.
- [4]. ANDER – EGG. Ezequiel. (1997). Introducción a las Técnicas de Investigación Social. (6ta. Edición). Buenos Aires, Argentina: Humanidades.
- [5]. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, UNST-P. (1997). La Paz -Bolivia.
- [6] PAPALIA, Wendkos y Duskin. (2003). Desarrollo Humano. Edit. McGraw-Hill. 8ª Edición. Colombia. 2003.
- [7]. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, VIEPS. (1999). Plan Estratégico del Programa de Reforma Educativa 1999-2002. La Paz.
- [8] LOZADA, Blithz. (2004). La formación docente en Bolivia. La Paz.
- [9]. YAPU, M. (2003). Escuelas Primarias y Formación Docente en tiempos de Reforma Educativa. 1ra. Ed. Fundación PIEB. La Paz, Bolivia.
- [10]. ROGGI, Luís. (1999). Los cambios en la formación docente en América Latina. Una perspectiva comparada. Universidad de Nuevo México.

- [11]. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (1981). Warisata – Bodas de Oro. La Paz, Bolivia.
- [12]. ALCON T. Sofía. (2005). El Constructivismo y el Papelógrafo en el INS. Warisata (Tesis de Maestría). La Paz, Bolivia, Universidad San Simón de Cochabamba.
- [13]. RAMÍREZ, Escalante Mario. (2005). Formación Pedagógica y Ética-Moral de la Profesión Docente. La Paz Bolivia. 1ra. Edición.
- [14]. BARRIENTOS, M. Waldo. (1999). Investigación Educativa y Tesis de Grado. Madrid-España.
- [15]. NAMAQFOROOSH, N. Mohammad. (1995). Metodología de la Investigación. México. Editorial Limusa S.A.

BIBLIOGRAFÍA

ALCON T. Sofía. (2005). El Constructivismo y el Papelógrafo en el INS. Warisata (Tesis de Maestría). La Paz, Bolivia, Universidad San Simón de Cochabamba.

ANDER, EGG. Ezequiel. (1997). Diccionario de Pedagogía. Buenos Aires – Argentina: Editorial Magisterio. 1997.

ANDER – EGG. Ezequiel. (1997). Introducción a las Técnicas de Investigación Social. (6ta. Edición). Buenos Aires, Argentina: Humanidades.

BAKER, Colin. (1997). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid.

BARRIENTOS, M. Waldo. (1999). Investigación Educativa y Tesis de Grado. Madrid-España.

BASSO, Ellen; SHERZER, Joel. (1988). (Coordinadores). Las culturas nativas latinoamericanas a través de su discurso. Quito.

BERNSTEIN, Basil. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid. 1998.

BRIONES, Guillermo. (1992). Análisis e Interpretación de Datos. (Serie No. 4). de Formación de Investigación Educativa. Colombia: SECAB.

BRIONES, Guillermo. (1995). La Investigación en el Aula y en la Escuela. 3ra. Ed. Santa Fe de Bogotá-Colombia. Editorial Guadalupe Ltda.

CALLISAYA Ch. Gonzalo. (2004). Práctica Docente y Formación Profesional. 1ra. Ed. La Paz, Bolivia. Editorial Pirámide.

CONNELL, R. W. (1999). Escuelas y justicia social. Madrid.

CONTRERAS, José. (1999). La autonomía del profesorado. Madrid.

CROOK, Charles. (1998). Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid.

DELVAL, Juan. (2000). Aprender en la vida y en la escuela. Madrid.

FERNÁNDEZ, Pablo. (1999). La Interacción Social en Contextos Educativos. Siglo XXI.

FIGUEROA, Ph. D. (2004). Alberto. Investigación Educativa; 2004.

GEMINO, Sacristán. (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid.

GUTIÉRREZ, L. Feliciano. (2005). Diccionario Pedagógico. La Paz Bolivia. Edición Gráfica Gonzales G. G.

LOZADA, Blithz. (2004). La formación docente en Bolivia. La Paz.

MCKERNAN, James. (1999). Investigación acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. (2002). Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Primario. 1ra. Edición.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, VIEPS. (1999). Plan Estratégico del Programa de Reforma Educativa 1999-2002. La Paz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (1981). Warisata – Bodas de Oro. La Paz, Bolivia.

NAMAKFOROOSH, N. Mohammad. (1995). Metodología de la Investigación. México. Editorial Limusa S.A.

OCÉANO. (1999). Enciclopedia General de la Educación: 3 Didácticas Específicas Temas Transversales. Océano Grupo Editorial S.A.

PALLADINO, Enrique y Leandro. (1998). Administración Organizacional, Calidad-Capacitación-Evaluación. Buenos Aires, Espacio Editorial.

PAPALIA, Wendkos y Duskin. (2003). Desarrollo Humano. Edit. McGraw-Hill. 8ª Edición. Colombia. 2003.

PÉREZ, Gómez Ángel. (2000) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata. 2000.

PINAYA, Flores B. Víctor. (2005). Constructivismo y Prácticas de Aula en Caracollo. 1ra. Ed. PINSEIB. PROEIB-Andes. Plural Editores.

RAMÍREZ, Escalante Mario. (2005). Formación Pedagógica y Ética-Moral de la Profesión Docente. La Paz Bolivia. 1ra. Edición.

REULMAN, María Luisa. (2005). El Mapuche, el Aula y la Formación Docente. 1ra. Ed. PINSEIB. PROEIB-Andes. Plural Editores; 2005.

ROGGI, Luís. (1999). Los cambios en la formación docente en América Latina. Una perspectiva comparada. Universidad de Nuevo México.

SALAZAR, Carlos. (1997). Warisata Mía. La Paz: Editorial Juventud.

SANHUEZA, Vidal y Juan Alberto. (1999). Características de las Prácticas Pedagógicas. Chile.

SANTOS, G. Miguel Ángel. (2001). La escuela que aprende. Madrid. 2001.

TALAVERA, Maria Luisa. (1992). Construcción y Circulación Social de Recursos Docentes en primer grado. México, D. F.

VICUÑA, Mackenna. (2000). Diccionario Ingles-Español. Santiago de Chile. Ediciones Occidente S.A.

WHITY, G.; POWER, S.; HALPIN, D. (1999). La escuela, el estado y el mercado. Madrid.

YAPU, M. (2003). Escuelas Primarias y Formación Docente en tiempos de Reforma Educativa. 1ra. Ed. Fundación PIEB. La Paz, Bolivia.

A N E X O S

ANEXO N° 1

GUÍA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA A ESTUDIANTES DEL INSTITUTO NORMAL SUPERIOR WARISATA

N°

La presente encuesta tiene el propósito de recabar información para fines académicos, por ello agradeceremos responder con la mayor precisión posible.

DATOS GENERALES:

1. COMUNIDAD DE DONDE PROVIENE:
2. SEMESTRE: a. 4° b. 5° c. 6°
3. SEXO: a. Varón b. Mujer
4. EDAD: a. 18 a 20 años b. 21 a 24 años c. 25 ó más

5. Considera usted necesaria la realización de prácticas pedagógicas en aula para su carrera docente?
a. Si b. No c. No sabe
6. Hasta el momento, ha realizado usted prácticas pedagógicas en aula?
a. Si b. No
7. Si fue así, en qué magnitud se dieron estas prácticas?
a. Muchas b. Moderadas c. Pocas d. Ninguna
8. Donde ha realizado usted, sus prácticas pedagógicas de aula?
a. Establecimiento:
- b. Nivel o grado:
- c. Localidad / cantón / municipio:
- d. Ninguno:
9. En el desarrollo de las prácticas pedagógicas de aula qué técnicas o elementos didácticos ha aprendido usted?
a. Manejo del grupo
- b. Manejo de pizarra
- c. Autocontrol personal
- d. Métodos didácticos varios
- e. Utilización de materiales
- f. Todos los anteriores
- g. Otros:.....
- h. Ninguno

10. Cuáles fueron las estrategias del docente para que usted y su grupo realicen sus prácticas pedagógicas? Por favor describa brevemente cómo el docente les brindó su guía en el proceso de la práctica en aula.

Al inicio:.....

Durante la práctica:

Al concluir:

11. Considera usted que el docente guía le facilitó su aprendizaje en la práctica pedagógica de aula?

- a. Si b. Un poco c. Nada d. Tal vez

12. Las prácticas pedagógicas de aula que hasta el momento usted realizó, qué utilidad cree que tendrán en su desempeño como docente?

- a. Le servirán para utilizar una mejor didáctica
- b. Le ayudarán en el desarrollo de métodos pedagógicos más adecuados a la realidad de sus estudiantes
- c. Ambos anteriores
- d. Le ayudarán poco porque las prácticas fueron mínimas
- e. No le ayudarán en nada
- f. No sabe
- g. Otro:.....

13. En qué grado espera usted tener mayor cantidad de prácticas pedagógicas de aula?

- a. Muchas más prácticas Por qué:.....
- b. Algo más de las actuales Por qué:.....
- c. Lo actual está bien Por qué:.....
- d. No sabe Por qué:.....

14.Cuál es su mayor expectativa como docente polivalente, que es lo que espera lograr con su profesión para con sus alumnos en el futuro? Por favor explique brevemente.

.....

.....

.....

.....

15.Cuál es su mayor expectativa en lo personal, que es lo que espera alcanzar para usted y su familia desempeñándose como profesor polivalente? Por favor explique brevemente.

.....

.....

.....

16. Por todo lo que ha aprendido hasta el momento, y por lo que le falta aún aprender, cree usted que estará plenamente capacitado para desempeñar funciones como docente polivalente?
- a. Si totalmente
 - b. Parcialmente
 - c. Posiblemente no
 - d. No sabe
17. En el proceso de enseñanza / aprendizaje que se desarrolla en el Instituto Normal, considera usted que se da bastante énfasis a la cuestión socio cultural?
- a. Si totalmente
 - b. Parcialmente
 - c. Posiblemente no
 - d. No sabe
18. Según su criterio, cuán importante sería para usted involucrar aún más la cuestión social y cultural de los habitantes de la región en el proceso de enseñanza / aprendizaje en la Normal Warisata, así como en las prácticas docentes que se realizan?
- a. Muy importantes
 - b. Parcialmente importantes
 - c. No es importante
 - d. No sabe
19. En general, se siente usted satisfecho por la formación profesional que se le imparte en su Instituto Normal?
- a. Si totalmente
 - b. Parcialmente
 - c. No me siento satisfecho
 - d. No sabe
20. Las prácticas pedagógicas de aula, contribuyen para que usted tenga una mayor expectativa de ser un docente polivalente y de sentirse satisfecho por la carrera profesional elegida?
- a. Si b. No c. Parcialmente

Gracias...

ANEXO Nº 2

GUÍA DE ENTREVISTA DIRIGIDA A DOCENTES DEL INSTITUTO NORMAL SUPERIOR DE WARISATA

La presente entrevista tiene el propósito de recabar información de carácter académico, por lo cual se agradece su colaboración y se solicita responder con la mayor precisión.

Asignatura que regenta:.....

1. ¿Las prácticas pedagógicas de aula actualmente desarrolladas benefician realmente a los futuros docentes polivalentes?
.....
.....
2. ¿Qué elementos pedagógicos didácticos enfatiza usted cuando desarrolla las prácticas pedagógicas de aula?
.....
.....
3. ¿Qué estrategias docentes emplea usted cuando implementa las prácticas pedagógicas de aula?
.....
.....
4. ¿De qué competencias o capacidades pedagógicas didácticas logra apropiarse el estudiante en el desarrollo de estas prácticas pedagógicas?
.....
.....
5. ¿Dentro de su plan de trabajo, las prácticas pedagógicas que importancia tienen, con cuánta frecuencia las implementa?
6. ¿Qué instrumentos didácticos usted exige a los estudiantes antes de realizar sus prácticas.Cuál es la función que cumplen estos instrumentos en la práctica pedagógica de aula?
.....
.....
7. ¿Cuál es la respuesta afectiva en los alumnos, facilita su motivación, logran descubrir su vocación?
.....
.....

8. ¿Estas prácticas le permiten a usted evaluar de manera más objetiva a sus alumnos, respecto a las competencias y objetivos de su asignatura?
.....
.....
9. ¿Recomendaría usted que estas prácticas deberían aumentarse en su frecuencia, Por qué?
.....
.....
10. ¿Qué reacciones usted percibe en los alumnos de efectuadas estas prácticas pedagógicas de aula?
.....
.....
11. ¿Ha percibido usted mayor creatividad e innovación en las estrategias de enseñanza que emplean sus alumnos en las prácticas pedagógicas de aula?
.....
.....
12. ¿Cómo evalúa usted el aprovechamiento de sus alumnos? Cuáles son sus estrategias o estilos de evaluación?
.....
.....
13. ¿Qué metodología pedagógica emplea usted en el proceso de enseñanza / aprendizaje? (conductista, constructivista, otros).
.....
.....
14. ¿Estará la metodología utilizada, acorde a la necesidad de implementar mayor cantidad de prácticas pedagógicas?
.....
.....
15. ¿Qué otras metodologías se deberán implementar para intensificar las prácticas pedagógicas para formar docentes polivalentes?
.....
.....

Gracias...

ANEXO N° 3

TABULACIÓN DE ENCUESTAS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO NORMAL SUPERIOR DE WARISATA

1. Comunidad de donde proviene los estudiantes:

	Frecuencia	Porcentaje
Warisata	3	7%
Achacachi - Omasuyos	7	17%
Prov. Murillo	1	2%
La Paz	8	20%
Nor Yungas	1	2%
Karhuiza	1	2%
Los Andes	1	2%
Huatajata	1	2%
Ciudad de El Alto	7	17%
Pariri - Los andes	1	2%
Cota Cota Bajo	1	2%
Achocalla	1	2%
San Pedro de Tiquina	2	5%
Belén	1	2%
Villa Puni	1	2%
Pucarani	1	2%
Prov. Los Andes Caluyo	1	2%
Chua	1	2%
Pacajes	1	2%
Total	41	100%

2. Semestre de estudio:

	Frecuencia	Porcentaje
4to. Semestre	17	41%
5to. Semestre	13	32%
6to. Semestre	11	27%
Total	41	100%

3. Sexo - género de los estudiantes:

	Frecuencia	Porcentaje
Varón	21	51%
Mujer	20	49%
Total	41	100%

4. Edad de los estudiantes:

	Frecuencia	Porcentaje
18 a 20 años	16	39%
21 a 24 años	22	54%
25 ó más	3	7%
Total	41	100%

5. Considera Ud. Necesario la realización de prácticas pedagógicas?

	Frecuencia	Porcentaje
Si	39	95%
No	0	0%
No sabe	2	5%
Total	41	100%

6. ¿Hasta el momento ha realizado usted prácticas pedagógicas en aula?

	Frecuencia	Porcentaje
Si	36	88%
No	5	12%
Total	41	100%

7. ¿Si fue así, en que magnitud se dieron estas prácticas?

	Frecuencia	Porcentaje
Muchas	2	5%
Moderadas	21	51%
Pocas	16	39%
Ninguna	2	5%
Total	41	100%

8. ¿Dónde ha realizado Ud. sus prácticas pedagógicas de aula?

Establecimiento	Frecuencia	Porcentaje
Escuela Nacional "Topater"	1	2%
Col. Nal. Mixto "Chucamarca"	2	5%
U. E. Delia Gambarte	1	2%
Aplicación "Warisata"	3	7%
Coque	1	2%
Antofagasta	2	5%
Yunguyo "CAPATA"	1	2%
Nacional Mixto Yaco	2	5%
José Antonio de Sucre	1	2%
Chiarahui	1	2%
U.E. "Mecana"	2	5%
Yaco Malla	2	5%
U.E. "Champuyo"	1	2%
Ampicolque	1	2%
U. E. Hoynuni	1	2%
U.E. "Soracachi"	1	2%
Capellania	1	2%
U.E. "Laurani"	1	2%
U.E. "Simón Bolívar"	1	2%
Capacasi	1	2%
Masaya	1	2%
Pedro Domingo Murillo	1	2%
No recuerda el nombre	12	29%
Total	41	100%

Nivel o grado en la que realizó sus prácticas	Frecuencia	Porcentaje
1º Grado o curso de Primaria	9	22%
2º Grado o curso de primaria	7	17%
1º y 2º Grado de primaria	9	22%
1º, 2º y 3º Grado	5	12%
2º y 3º Grado	5	12%
4º Grado	2	5%
Multigrado	3	7%
NR	1	2%
Total	41	100%

Localidad / cantón / municipio donde realizó sus prácticas	Frecuencia	Porcentaje
Chirapaca	1	2%
Pucarani - Cantón Kollo	2	5%
Chucamarca	1	2%
La Paz	5	12%
Warisata	2	5%
Quime - Coque	1	2%
Chijipina Grande	1	2%
Yaco / Yunguyo / Yaco Malla	6	15%
Yungas	1	2%
Tabla Chaca	2	5%
Cantón Caxata	1	2%
Villa Puchuni	2	5%
Soracachi	1	2%
Capellania	2	5%
En las seccionales	1	2%
San Pedro de Tiquina	1	2%
Laja Capacasi	2	5%
Ancoraimos	3	7%
Los Andes	2	5%
Pacajes	2	5%
Consata	1	2%
N/R	1	2%
Total	41	100%

9. Qué técnicas didácticas ha aprendido?

	Frecuencia	Porcentaje
Manejo del grupo	3	7%
Manejo de grupo, pizarra, autocontrol, métodos, materiales	27	66%
Manejo del grupo / Manejo pizarra	2	5%
Grupo/Métodos didácticos varios y utilización de materiales	3	7%
Manejo del grupo / Autocontrol personal	2	5%
Métodos Didácticos / Utilización de materiales	2	5%
Ninguno	2	5%
Total	41	100%

10. ¿Cuáles fueron las estrategias del docente guía en las prácticas pedagógicas?

Al inicio de las prácticas	Frecuencia	Porcentaje
Introducción, confianza, orientación ambientación	10	24%
Planificación y hacer dinámicas y participaciones grupales	14	34%
Teorías y conceptos de cómo desenvolverse en el aula	2	5%
Definición de objetivo de la práctica	2	5%
Explicación teórica del comportamiento en el aula	3	7%
El docente nos proporcionó algunos materiales	3	7%
Hizo demostración antes de que nos deje en la clase	1	2%
Fue innovador	1	2%
No tuve ninguna yo sola tuve que tomar mi propia iniciativa	1	2%
Inculcó que el docente tiene que ser Bilingüe	1	2%
NS/NR	3	7%
Total	41	100%

Durante las prácticas	Frecuencia	Porcentaje
Teoría del dominio del aula	4	10%
Calificaciones parciales	2	5%
Participación de docente guía	3	7%
Consejos y recomendaciones frecuentes	5	12%
Observaciones sobre las fallas y correcciones	8	20%
Utilización de materiales didácticos	7	17%
Solamente fue experiencia propia, no hubo participación del guía	3	7%
Fue explicando algunas cosas que no se entendían	2	5%
Observó el buen manejo grupal y confianza entre alumno-docente	1	2%
NS/NR	6	15%
Total	41	100%

Al concluir las prácticas	Frecuencia	Porcentaje
Hay práctica y por sobre todo una autoevaluación	10	24%
Algunos consejos	2	5%
Resaltó lo positivo, lo bueno y finalmente reflexionó sobre estrategias	11	27%
No se encontró dificultades	1	2%
Despedida preparada por los niños y el docente	1	2%
Concluimos con una breve exposición de nuestra parte	2	5%
Interacción Social: Cantar canciones, recitaciones y Obras	2	5%
No hubo nada más específico por explicar	3	7%
N/R	9	22%
Total	41	100%

11. Considera Ud. Que el docente guía le facilitó su aprendizaje?

	Frecuencia	Porcentaje
Si	13	32%
Un poco	15	36%
Nada	4	10%
Tal vez	9	22%
Total	41	100%

12. Las prácticas que realizó, que utilidad cree que tendrá en su desempeño como docente?

	Frecuencia	Porcentaje
Le servirán para utilizar una mejor didáctica	3	7%
Le ayudarán en el desarrollo de métodos pedagógicos	6	15%
Ambos anteriores	21	51%
Le ayudarán poco porque las prácticas fueron mínimas	4	10%
No sabe	7	17%
Total	41	100%

13. ¿En que grado espera Ud. tener mayor cantidad de prácticas pedagógicas de aula ?

	Frecuencia	Porcentaje
Muchas	29	71%
Algo más de las actuales	9	23%
La actual está bien	1	2%
No sabe	1	2%
N/R	1	2%
Total	41	100%

14.Cuál es su mayor expectativa como docente polivalente?

	Frecuencia	Porcentaje
Formar ciudadanos útiles para la sociedad	9	23%
Mejorar la educación y apoyar a los estudiantes en su aprendizaje	11	27%
Mejorar la calidad de vida, y que los niños tomen concientes de nuestra realidad	7	17%
En la Especialidad en lenguaje y literatura tengan mayor conocimiento	2	5%
Cómo maestra en secundaria espero lograr alumnos investigadores	1	2%
Compartir mis conocimientos adquiridos con mis alumnos	2	5%
Conocer las áreas en forma concisa y compartir nuestros conocimientos	2	5%
La mayor expectativa de ser un buen Maestro Múltiple y actualizado	2	5%
Cómo Docente Polivalente siempre vaya pensando en lo futuro	1	2%
Al niño se le debe fortalecer su autoestima, su creatividad	1	2%
El niño debe alcanzar el nivel de aprendizaje superior	2	5%
Los alumnos debe adquirir mayor didáctica en el proceso de enseñanza	1	2%
Total	41	100%

15.Cuál es su mayor expectativa en lo personal?

	Frecuencia	Porcentaje
Superación constante a futuro y mejores ingresos	9	23%
Capacitando en la enseñanza y apoyar económicamente a mi familia	3	7%
Lograr una mejorar calidad de vida y ser mejor persona e hijos	9	23%
Para con los estudiantes de Bolivia espero alcanzar los propósitos trazados	2	5%
Tener mi licenciatura a acceder a más niveles	1	2%
Con mis conocimiento poder ayudar también a mi familia	1	2%
Para que los niños tengan buena educación en todas las áreas	2	5%
No defraudar a mi familia y hacer mi trabajo muy bien	7	17%
Enseñar a mi familia y seguir estudiando	1	2%
Lo principal es que debe ser por vocación y no por obligación	2	5%
Mi mayor expectativa enseñar de lo fácil a lo difícil	1	2%
Adquirir nuevos estudiantes en diferentes instituciones	2	5%
N/R	1	2%
Total	41	100%

16. Ud. está capacitado para desempeñar funciones docentes?

	Frecuencia	Porcentaje
Si totalmente	8	20%
Parcialmente	26	63%
Posiblemente no	4	10%
No sabe	3	7%
Total	41	100%

16. La enseñanza/aprendizaje que brinda el INS. considera que se da énfasis a la cuestión socio cultural?

	Frecuencia	Porcentaje
Si totalmente	27	66%
Parcialmente	11	27%
Posiblemente no	3	7%
No sabe	0	0%
Total	41	100%

18. Es importante involucrar la cuestión social de la región?

	Frecuencia	Porcentaje
Muy importantes	35	85%
Parcialmente importantes	3	7%
No es importante	1	2%
No sabe	2	5%
Total	41	100%

19. ¿Se siente satisfecho por la formación profesional que le da el Instituto Normal?

	Frecuencia	Porcentaje
Si totalmente	10	24%
Parcialmente	23	56%
No me siento satisfecho	6	15%
No sabe	2	5%
Total	41	100%

20. Las prácticas pedagógicas de aula, constituyen para que Ud. tenga una mayor expectativa de ser docente polivalente?

	Frecuencia	Porcentaje
Si	32	78%
No	3	7%
Parcialmente	6	15%
Total	41	100%