

ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL PRÁCTICUM DEL PROGRAMA
DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE

GLADYS MARÍA GARCÍA CEPERO
MARÍA DEL CONSUELO MARTÍNEZ RINCÓN

UNIVERSIDAD EL BOSQUE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2013

ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL PRÁCTICUM DEL PROGRAMA
DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE

GLADYS MARÍA GARCÍA CEPERO
MARÍA DEL CONSUELO MARTÍNEZ RINCÓN

Trabajo de Grado para optar al título de
Magister en Docencia de la Educación Superior.

Director:

Rodrigo de Jesús Ospina Duque., Doctor en Ciencias de la Educación, Doctor en
Investigación, diagnóstico y Evaluación.

Asesor:

María Caridad García Cepero., Doctora en Psicología Educativa., Magister en Educación

Línea:

Docencia Universitaria

UNIVERSIDAD EL BOSQUE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2013

Artículo 37

Ni la Universidad El Bosque, ni el jurado serán responsables de las ideas propuestas por los autores de este trabajo.

Acuerdo 017 del 14 de Diciembre de 1989.

Agradecimientos

A nuestro Director de trabajo de investigación por compartir su sabiduría, orientación y apoyo generosamente infundidos para la culminación de este trabajo.

A nuestra Asesora de trabajo de investigación por los conocimientos suministrados así como por su dedicación y colaboración en la elaboración de este trabajo.

A nuestros compañeros por su colaboración en el trasegar de este trabajo.

A la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque, la Licenciatura en Pedagogía Infantil sus Directivas, Docentes y estudiantes por su contribución en la investigación.

A la Universidad por proporcionarnos el entorno para este trabajo y su apoyo económico.

A todas y todos quienes de una u otra forma han colocado un granito de arena para el logro de este Trabajo de Grado, agradecemos de forma sincera su valiosa colaboración.

A todas y cada una de las personas que contribuyeron con sus conocimientos y opiniones con nuestra investigación por su valioso apoyo.

*“La gratitud, como ciertas flores no se da en la altura
y mejor reverdece en la tierra buena de los humildes”
(José Martí)*

Dedicatoria

A Dios, por iluminarnos y darnos fuerza en esta etapa tan importante en nuestras vidas.

*A nuestras familias, por sacrificar y ofrecernos su tiempo, brindarnos ánimo y comprensión
para que pudiéramos culminar nuestra investigación.*

A nuestros maestros, por fortalecernos con sus conocimientos.

*A nuestro amigo y compañero de trabajo, Germán E. Contreras J., con quien compartimos
hasta tercer semestre, pasando días y noches estructurando los capítulos uno y dos
de este proyecto hasta dilucidar y construir la “Ruta Metodológica”*

Tabla de contenido

Resumen	
Abstract	
Introducción.....	1
Capítulo Primero	4
Planteamiento del Problema	4
Definición del Tema de Investigación.....	14
Pregunta Directriz o Fundamental	16
Subpreguntas en el planteamiento del problema.....	16
Justificación	16
Objetivos.....	19
Objetivo general.	19
Objetivos específicos.....	19
Capítulo Segundo	21
Marco de Referencia.....	21
Marco Teórico	22
Necesidades de Formación.....	22
Prácticum.....	24
Calidad en la Educación Superior.	27
Marco Legal.....	36
Ley 30 de 28 de Diciembre 1992	37
Ley General de Educación (Ley 115 de 8 de Febrero de 1994).....	38

Artículo 67 de la Constitución Política	39
Decreto 3391 de 26 de Noviembre de 2003	39
Acuerdo 138 de 28 de Diciembre de 2004	39
Decreto 57 de 26 de Febrero de 2009	40
Decreto 933 de 2003, modificado por el decreto 1779 de 2009, define y reglamenta el contrato de aprendizaje.....	40
Marco Institucional.....	46
Reseña Histórica.....	47
Misión.....	53
Visión.	53
Orientación Estratégica Institucional (OEI).....	54
Plan de Desarrollo Institucional 2011 – 2016.	55
Éxito Estudiantil.....	58
Objetivos Institucionales.	59
Estructura académico–administrativa.	63
Gestión Curricular.	66
Licenciatura en Pedagogía Infantil, Proyecto educativo del programa (PEP).	66
Objetivos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.....	66
Concordancia con la Misión y el PEI institucional de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.	67
Perfil de Formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.	67
Competencias de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.	68
Competencias genéricas o transversales de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.....	69

Estrategias Pedagógicas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.	70
Pedagogía y Formación Pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.....	70
La formación pedagógica de los futuros docentes se debe orientar con base en estos lineamientos.	71
Estructura Organizativa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.	74
El Prácticum de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.	75
Marco Disciplinar / Interdisciplinar	78
Pedagogía.	79
Infantil.	81
Marco Epistemológico.....	86
Antecedentes Investigativos o Estado del <i>Arte</i>	87
Capítulo Tercero	94
Metodología.....	94
Tipo y Método de Investigación.....	94
Enfoque de la Investigación	96
Esquema del diseño metodológico	97
Método y técnica de investigación	98
Contexto de la Investigación	102
Descripción de los participantes de la Investigación	102
Docentes Académicos.	104
Tutor Empresarial.....	104
Metodología para alcanzar cada uno de los objetivos específicos	104
Descripción de formatos, instrumentos, criterios de validez y aplicación.	106

Capítulo Cuarto	108
Presentación y Discusión de Resultados	108
¿Qué dicen los actores sobre la preparación del prácticum?	108
¿Qué dicen los actores sobre la organización del prácticum?	110
¿Qué dicen los actores sobre la realización del prácticum?	111
¿Qué dicen los actores sobre la evaluación del prácticum?.....	114
¿Qué dicen los actores sobre la utilidad del prácticum?.....	116
¿Qué dicen los actores sobre los agentes del Prácticum?.....	118
Análisis de los comentarios, sugerencias y aportes de los encuestados	126
Capítulo Quinto	134
Conclusiones.....	134
Capítulo Sexto	137
Alcances y Recomendaciones	138
Referencias Bibliográficas.....	139
Anexos	147

Lista de Tablas

Tabla 1 Diagnóstico Para Planteamiento del Problema - Adaptación.....	9
Tabla 2 Concepciones de los maestrandos de algunos los Conceptos	10
Tabla 3 Análisis de las respuestas de la Encuesta contestada por 12 individuos	13
Tabla 4 Ejemplo del Instrumento con todos los descriptores para la validación de expertos	100
Tabla 5 Aspectos emergentes sobre la preparación del Prácticum.....	126
Tabla 6 Aspectos emergentes sobre la organización del Prácticum.....	127
Tabla 7 Aspectos emergentes sobre la realización del Prácticum	129
Tabla 8 Aspectos emergentes sobre la evaluación del Prácticum	130
Tabla 9 Aspectos emergentes sobre la utilidad del Prácticum	131
Tabla 10 Aspectos emergentes sobre los Agentes del Prácticum.....	132

Lista de Figuras

<i>Figura 1</i> Esquema Modelo Mental - Primera Aproximación - Objeto de investigación	15
<i>Figura 2</i> Modelo de Gestión del Éxito Estudiantil.....	59
<i>Figura 3</i> Articulación de la Misión, Proyecto Educativo Institucional y Objetivos de Aprendizaje. Estructura Sincrónica.	60
<i>Figura 4</i> Articulación de la Misión, Proyecto Educativo Institucional y Objetivos de Aprendizaje. Estructura Diacrónica.....	60
<i>Figura 5.</i> Organigrama Estructura Académico-Administrativa	64
<i>Figura 6</i> Organigrama Vicerrectoría Académica.....	65
<i>Figura 7</i> Estructura de Formación por Competencias Licenciatura En Pedagogía Infantil.....	68
<i>Figura 8</i> Estructura Organizativa – Facultad de Educación.....	75
<i>Figura 9</i> Plan de Estudios 2008-2 – Licenciatura Pedagogía Infantil.....	76
<i>Figura 10</i> Plan de Estudios 2010-2 – Licenciatura Pedagogía Infantil.....	77
<i>Figura 11</i> Interpretación del Origen de los métodos Mixtos	94
<i>Figura 12</i> Diseño de la Investigación.....	98
<i>Figura 13</i> Fases de la Metodología de la Investigación.....	99
<i>Figura 14</i> Distribución de edades practicantes	103
<i>Figura 15</i> Distribución de practicantes por último título académico obtenido.....	103
<i>Figura 16</i> Momento 1: Preparación del Prácticum, respuestas de los actores del Prácticum	108
<i>Figura 17</i> Momento 2: Organización del Prácticum, respuestas de los actores del Prácticum..	110
<i>Figura 18</i> Momento 3: Realización del Prácticum, respuestas de los actores del Prácticum	112
<i>Figura 19</i> Momento 4: Evaluación del Prácticum, respuestas de los actores del Prácticum	114
<i>Figura 20</i> Momento 5: Utilidad del Prácticum, respuestas de los actores del Prácticum.....	117

<i>Figura 21</i> Momento 6: Actividades Agentes del Prácticum, respuestas de los Practicantes	119
<i>Figura 22</i> Momento 6: Actividades Agentes del Prácticum, respuestas de los Docentes	121
<i>Figura 23</i> Momento 6: Actividades Agentes del Prácticum, respuestas totales de los 72 encuestados	125

Resumen

Este trabajo de investigación se inscribe en el grupo Docencia Universitaria en la línea Pedagogía Universitaria del programa de Maestría en Docencia de la Educación Superior de la Universidad El Bosque. La investigación permitió realizar un análisis de necesidades de formación en el Prácticum del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil (LPI) de la Universidad El Bosque, desde la valoración de los Practicantes (estudiantes de la Licenciatura que están en prácticas), Docentes-Académicos (Docente encargado de la asignatura práctica de la Licenciatura) y Tutor-Empresarial (Tutor y/o Docente que está a cargo de los practicantes de la LPI en la Institución o centro de práctica). Para lo cual se investigó en diversos aspectos tales como análisis de necesidades, Prácticum, necesidades de formación, programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. En la investigación se diseñó y aplicó un instrumento de encuesta específico para cada uno de los actores del Prácticum del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque. Estas encuestas se categorizaron, analizaron y contrastaron. Los resultados presentan el análisis de necesidades de formación en el Prácticum del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque.

Palabras claves: Prácticum, Análisis de Necesidades, Necesidades Formativas

Abstract

This thesis project belongs to the Line of Research University Pedagogy at the University Teaching Research Group of the Master's Degree in Teaching to the Higher Education at El Bosque University. The present study conducted a needs analysis as concerns the pupils' development in the Practicum of the Early Childhood Education Program from three perspectives, from the Practitioners themselves (students of the program who are currently enrolled in the Practicum of the program), Professors and Academic staff (teachers leading the subject of Practicum) and Corporate-Tutors (Tutor or teacher in charge of practitioners at the school or institution where these pre-service teachers carry out their Practicum). To this respect, this proposal inquired about aspects such as needs analysis, Practicum, C, and Early Childhood Education Program. For the purposes of data collection a survey was designed and implemented for each one of the Practicum stakeholders of the Early Childhood Education Program at El Bosque University. Such surveys were categorized, analyzed and contrasted in order to indicate research outcomes regarding the needs analysis in the teaching development for the Practicum of the Early Childhood Education Program.

Keywords: Practicum, Needs Analysis, Teaching Development Needs

Introducción

La investigación, realizó una aproximación a la determinación y priorización de necesidades de formación, las cuales permitieron configurar o reconfigurar los escenarios de los integrantes del Prácticum del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. La intención de la misma, fue determinar y relacionar los factores deseables y susceptibles que mejoran la realización del Prácticum; para lo cual se realizó un trabajo de investigación enfocado en los participantes del Prácticum (Practicantes, Docente-Académico, Tutor-Empresarial).

El trabajo describe las estrategias metodológicas que permitieron identificar acertadamente las diferentes necesidades de formación que requieren los participantes del Prácticum, durante el proceso de formación. El trabajo consideró como ámbito de investigación los (Practicantes, Docente-Académico, Tutor-Empresarial) del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El bosque.

El trabajo de investigación está estructurado en cinco capítulos. El primer capítulo describe el Planteamiento del Problema, relaciona detalladamente la conformación del grupo de investigadores, las intencionalidades que los asociaron, las acciones y resultados logrados; el problema se analizó desde tres aspectos: lo general, la Historia y lo metodológico, la segunda parte del capítulo esboza los objetivos y la tercera parte del capítulo presenta la justificación de la elección del tema de investigación.

El segundo capítulo Marco de Referencia, contextualiza los referentes teóricos de la investigación, hace alusión a los diferentes autores y teorías que sustentan la investigación. En este se incluyen los siguientes marcos: Marco Teórico -Necesidades de Formación, Prácticum, Calidad en la Educación Superior; Marco Legal - Principales Normas que sustentan la

Educación Superior en Colombia, Normas y Decretos que regulan el Prácticum en Colombia; Marco Institucional que describe (Misión, visión y estructura de la Universidad El Bosque; Plan de Desarrollo 2011-2016; Eje Estratégico 3. Éxito estudiantil; Políticas de Éxito estudiantil; Reglamento Estudiantil Universidad El Bosque); Marco Disciplinar / Interdisciplinar (Organigrama, PEP, Descripción de la Estructura del Plan de Estudios, Reglamento de prácticas de los programas de Licenciatura de la facultad de Educación de la Universidad El Bosque); Marco Epistemológico y finalmente Antecedentes Investigativos o Estado del Arte.

El tercer capítulo corresponde a la metodología empleada, describe el tipo de Método o Enfoque de la Investigación, el Esquema Diseño Metodológico, la Población Objeto de Estudio, descripción de la muestra, el rol del investigador así como la precisión de la Administración de los Instrumentos utilizados.

El cuarto capítulo, muestra la presentación, discusión y análisis de los resultados obtenidos en las encuestas a través del desarrollo de los siguientes cuestionamientos: ¿qué dicen los tres actores sobre la preparación, organización, realización, evaluación, utilidad y agentes implicados del Prácticum del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque?

El quinto capítulo corresponde a las conclusiones de la investigación donde se describen los hallazgos y conocimientos generados en este proceso sobre las necesidades del Prácticum teniendo en cuenta los diferentes momentos del mismo.

El sexto capítulo describe las limitaciones que se tuvieron durante el desarrollo de la investigación, los alcances y recomendaciones que pueden ser la base para futuros trabajos e investigaciones.

Finalmente, se relacionan las referencias bibliográficas y se adjuntan los anexos.

Capítulo Primero

Planteamiento del Problema

Este capítulo define el planteamiento del problema de investigación, describe cómo se conformó el grupo de investigadores, las intencionalidades que los asociaron, las acciones y resultados que se encontraron, luego de iniciado el abordaje del caso seleccionado para construir conocimiento.

El problema se analizó desde tres aspectos: lo general, la historia y lo metodológico. Desde lo general, se tomó como referente el objetivo de la Maestría en Docencia de la Educación Superior de la Universidad El Bosque, el cual establece “Resignificar y redimensionar la labor del docente desde la reflexión pedagógica, crítica e investigativa en todos los niveles de la Educación Superior, en consonancia con los grandes cambios económicos, sociales y culturales de orden nacional e internacional con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación con pertinencia social” (“uelbosque”, 2012) lo cual es una invitación a la formación y calidad de los docentes. Siendo uno de los componentes de la formación inicial de los docentes el Prácticum, este representa un campo muy amplio de acción investigativa haciendo necesario que para facilitar su comprensión sea delimitado a un campo específico y susceptible de investigar mediante la profundización de este desde las necesidades de formación de los estudiantes. En la delimitación de la investigación, el grupo conjuntamente definió el tema de investigación, Prácticum desde las necesidades de formación de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, lo que implicó la búsqueda de los asideros teóricos que posibilitaran su sustento y aunque se consultaron en esta etapa, se describieron detalladamente en el marco de referencia, específicamente en el marco teórico.

Desde la Historia, se retomó el compromiso a fortalecer por parte de las universidades interactuar con la sociedad, a través de la formación de un talento humano que el contexto requiere, reconociendo de él sus necesidades locales como oportunidades de desarrollo. Así lo hace explícito el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2016 de la Universidad El Bosque y consecuentemente dentro de los desafíos del siglo XXI, en la sociedad del conocimiento, donde “La doble faceta de docente e investigador del profesor exige una correcta preparación tanto para la adquisición de conocimientos y actualización de los mismos, como para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas exigibles en una sociedad en permanente cambio” (Fernández, 2007, p1). Desde la misión de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque, están la formación pedagógica e integral de docentes que se comprometan a transformar la realidad desde la educación, generando conocimiento teórico-práctico sobre los procesos educativos, el saber pedagógico y las didácticas para la enseñanza, así como específicamente la Misión del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque, como refiere el Documento de trabajo Plan de desarrollo Facultad Educación 2011-2016, éste “genera conocimiento teórico-práctico sobre los procesos educativos, el saber pedagógico y las didácticas diferenciadas para la enseñanza en áreas fundamentales del conocimiento en educación Preescolar, Básica y Media y saberes disciplinares en la Educación Superior del País”, (p. 15).

Se consideró además, la renovación del registro calificado, el cual para ser entendido, puede referenciarse a lo definido en el SACES (2012), organismo institucional colombiano adscrito al Ministerio de Educación, en donde se establece que “En cuanto a los programas académicos, deben cumplir, desde el momento en que son creados, con las 15 condiciones de calidad que establece el Decreto 1295 de 2010, requisito indispensable para que se les otorgue

el Registro Calificado por un periodo de siete años, cuya renovación está sujeta a un proceso de verificación y seguimiento similar” (MEN,-SACES, 2012)

Así como también, se contempló la propuesta de modificación para el registro calificado del año 2006 y 2009, realizada por el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque, la cual menciona un compromiso frente al hecho de ubicar en los tres últimos años en su ciclo de formación un como aparece descrito en el registro calificado del Programa de Licenciatura en (2009) “mayor número de núcleos temáticos del campo de formación específica; con el propósito que en el momento en que los estudiantes emprendieran a cursar sus prácticas pedagógicas, consiguieran una formación integral que les garantizara un buen desempeño teórico-práctico y a su vez pudieran aportar de una manera proactiva a las instituciones asignadas” (p.9)

Desde lo metodológico, cuando se construyó el andamiaje en los que se sustentó el diagnóstico de necesidades para la formación del profesorado, según Álvarez-Rojo y otros (2011), emergieron tres grandes componentes sobre los cuales se articuló la investigación: El primero, la concepción de una formación en ejercicio, lo que implicó atender desde múltiples perspectivas aspectos tales como: preferencias a sus formas de hacer y pensar, a sus creencias, plasmar sus ideas y preocupaciones, a la integración de su sistema a la realidad del aula, su percepción de las condiciones de trabajo, del contexto socio-cultural y educativo. Al atender estos aspectos se busca implicar y comprometer al profesorado en su formación (González y Raposo, 2008).

El segundo, la influencia de los maestros en los desempeños de sus estudiantes, lo que derivó en aspectos como que los buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, observados a través de evidencias aportadas por

investigaciones recientes, tales como (Rivkin y otros, 2002) que sugirió una relación entre este aspecto y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos puedan tener.

El tercero, la escolarización como fenómeno social que presupone la sujeción a cierto régimen de prácticas, a cierto régimen de trabajo, que guarda relativa independencia de las estrategias didácticas que se suelen diseñar, constituyendo algo así como su base, o su condición de posibilidad orientada a la construcción de mundos posibles bajo la mirada de un maestro innovado por la experiencia (Baquero, 1996).

El planteamiento del problema, estableció los elementos que permitió concretar la existencia del problema, fue importante observar los elementos con los cuales subsistió para que de esta manera se planteara de forma precisa y objetiva. Cuando se reflexionó en este sentido, surgió el cuestionamiento ¿De dónde nace el problema de investigación? ¿Cómo fue el proceso?, estos fueron los interrogantes que primero se abordaron. Para ello, teniendo como referente el Cuadro Diagnóstico para Planteamiento del Problema, diseñado por Méndez (2009), se realizó conversiones y adaptaciones del mismo, con la intención de apropiarse y precisar el objeto de investigación. Ante el conflicto de cómo plantear el problema, tras la revisión bibliográfica, se encontró un elemento articulador y tomando como referente a Rojas Soriano (1998), quien hace referencia a Kerlinger menciona que los tres criterios para el planteamiento de buenos problemas de investigación son: 1. El problema debe expresar una relación entre dos o más variables; 2. El problema debe formularse claramente y sin ambigüedades; 3. El problema y la formulación del mismo deben ser tales que implique las posibilidades de comprobación empírica (op.cit, p.78) Con estos criterios como referentes se determinaron tres elementos: sistematización de variables, significado unívoco del objeto y definición del tema de investigación.

La Sistematización de Variables, permitió establecer los aspectos que refieren la relación entre variables. Los investigadores, asociados por circunstancias de interés común, y con la intención de trabajar algún aspecto entorno a la Facultad de Educación, particularmente en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, reseñan las palabras de Selltiz quien define “la investigación científica es una tarea dirigida a la solución de problemas. La primera etapa es reducir el problema a términos concretos y explícitos” (Métodos de Investigación en las relaciones sociales, Selltiz,C.,Wringstman,L.& Cook,S, 1980). En esta dirección, se tomó la propuesta de Méndez (2009) que consistió en desarrollar una matriz que incluyó cuatro aspectos: los síntomas, las causas, el pronóstico y el control al pronóstico. Sin embargo debido a que los criterios descriptivos de estos campos no facilitaban la interpretación y aplicación en el contexto educativo, se realizó una adaptación propositiva del lenguaje a los enunciados acordes con la formación pedagógica del grupo de investigación (Ver Tabla 1). Esta conversión del instrumento propició la consignación de las voces de los diferentes actores, los hechos por los cuales se inferían esas voces como unidades de información, las predicciones al sostenerse esas situaciones planteadas y la presentación de algunas alternativas para superar esas situaciones.

Tabla 1 Diagnóstico Para Planteamiento del Problema – Adaptación

<p>1. SÍNTOMAS Hechos o situaciones que se observan al analizar el objeto de investigación. (Méndez)</p> <p>Carácter Descriptivo- Sin “Suponer o asumir cosas” Voces de... Lo que dicen los actores... (Grupo de Investigación)</p>	<p>2. CAUSAS Hechos o situaciones que se producen por la existencia de los síntomas indicados en 1 (Méndez)</p> <p>Carácter Interpretativo. Asumo, infiero, percibo que... I(uno) se da por qué deduzco qué... (Grupo de Investigación)</p>	<p>3. PRONÓSTICO Situaciones que pueden presentarse si se siguen presentando los síntomas identificados en 1 y sus causas en 2 (Méndez)</p> <p>De continuar así ocurriría que.... Predecir eventos futuros al sostenerse la situación actual, son intuitivos como subjetivos (Grupo de Investigación)</p>	<p>4. CONTROL AL PRONOSTICO Acciones por las cuales el investigador puede anticiparse y controlar las situaciones identificadas en 1, 2 y 3. (Méndez) Carácter Intencionado... Yo creo que haciendo... mejoraré o controlaré....</p> <p>Presentación de alternativas para superar la situación actual (Grupo de Investigación)</p>
<p>“es necesario generar espacios de análisis y reflexión frente a las necesidades de los escenarios de práctica y desde allí realizar propuestas de trabajo e intervención” (Voz 11)</p>	<p>Los estudiantes, previamente no tienen información del sitio específico de la práctica, en aspectos como sus necesidades reales.</p>	<p>Las actividades realizadas cumplen con un requisito, pero no están orientadas a las necesidades reales del contexto, lo cual se tornaría en rutina y no enriquece ni a la institución ni al practicante</p>	<p>Realizar un análisis de las necesidades que incluya las del sitio de práctica, para diseñar actividades que enriquezcan y propicien procesos de enseñanza aprendizaje, a los participantes del proceso.</p>

Fuente: Méndez, C. Adaptación: Grupo de Investigación

El cuadro completo (Ver Anexo A, Cuadro Diagnóstico Planteamiento del Problema), como instrumento de apoyo permitió pasar por procesos de evaluación y reflexión al interior del grupo, generó un análisis consensual y por último orientó la construcción de relaciones, que se transformaron en etapas, cada una de ellas centralizó y aclaró la dirección del tema, las necesidades en formación pedagógica, y de la misma manera la concreción del objeto como centro de investigación, que se transformó de las necesidades didácticas a un nuevo vértice, las necesidades de formación en el Prácticum.

El segundo elemento, El significado unívoco del Objeto, dedujo el significado particular del objeto - Necesidades de Formación en el Prácticum- el cual permitió la construcción de los conceptos de los maestrandos (Ver Tabla 2), lo que permitió consensuar un significado de este. En la construcción, “estas descripciones ingenuas y preconcepciones explicativas difirieron de las que normalmente mantienen los científicos, pero resultaron útiles y coherentes para los estudiantes” (Solaz-Portolés, 2009, p.2), por lo que se consideraron relevantes los siguientes conceptos que emergieron del análisis del cuadro Diagnóstico para el Planteamiento del Problema (Ver Tabla 2): Prácticum, Necesidades de Formación, Proceso de Formación, Virtualidad, Evaluación y Didáctica.

A continuación se presentan las unidades de información, susceptibles de sistematización aportadas por los miembros del grupo¹ en torno a los conceptos bajo la estructura propuesta:

Tabla 2 Concepciones de los maestrandos de algunos los Conceptos

Concepto	Descripción / Concepciones
Prácticum	<p>Martínez: “Es una acción tendiente a reafirmar los conocimientos adquiridos que aplicados y mediante la acción, propicien un ejercicio efectivo y eficaz de una determinada disciplina”</p> <p>García: “Actividades formativas que realizan los estudiantes en lugares fuera de la institución donde estudian para complementar su formación y acercarse a la realidad de su entorno profesional integrando la teoría a su práctica para luego ejercer su profesión”.</p> <p>Contreras: “Así como en la ciencias naturales existen laboratorios que propician la profesionalización, el Prácticum es el escenario responsable donde el licenciado reúne, fusiona y/o enlace su profesión”.</p>
Necesidades de Formación	<p>Contreras: “Es el contraste o distancia existente entre lo que espera obtener y lo que requiere o le ofrecen a un estudiante al interior de su proceso de formación. Este elemento se debería contemplar al inicio del proceso para plantear desarrollos, y al final para</p>

¹ *Se aclara, que inicialmente el grupo fue conformado por tres personas. El docente German E. Contreras J. por motivos de salud se retiró faltándole un semestre para concluir la Maestría.

	<p>encontrar distancias o discrepancias”</p> <p>García: “Capacidad que debe desarrollarse debido a una necesidad para poder desempeñar una tarea específica con éxito”</p> <p>Martínez: “Es la intención de adquirir o fortalecer reparamientos o falencias (sociales, culturales, profesionales, laborales, contextuales, entre otras)”</p>
Proceso de formación	<p>Martínez: “Son los pasos o metodología que se deben seguir para aprender cualquier tema o actividad.</p> <p>Contreras: “Integración de actores, medios y contenidos que se encuentran relacionados y orientados con unos requerimientos (sociales, culturales, laborales, contextuales)”</p> <p>García: “Pasos, estadios, por medio de los cuales se construye a sí mismo un ser”</p>
Virtualidad	<p>Martínez: “Son espacios intangibles que proporcionan los actuales sistemas de comunicación e información, que permiten el almacenamiento, clasificación, sistematización, consulta y posibilitan el aprendizaje en ambientes compartidos”</p> <p>García: “Medio, herramienta comunicativa mediadora entre actores, conocimientos, etc.”</p> <p>Contreras: “Es el escenario que acompaña la formación, en donde la variable tiempo puede ser manejada a favor de los actores en el momento educativo”</p>
Evaluación	<p>García “Medición en un momento puntual de algo para establecer acciones futuras”</p> <p>Contreras “Juicio de valor que posibilita categorizar”</p> <p>Martínez “Acto que mide el proceso de formación que debe generar una cultura de aprendizaje colaborativo, que permita generar planes de mejora y seguimiento de los mismos”</p>
Didáctica	<p>Contreras: “Componente articulador de la pedagogía, que permite colocar al mismo nivel al docente, al estudiante y los objetos entre ellos. Incluyen todas sus posibles relaciones”</p> <p>García: “La didáctica es la encargada de planear, diseñar, ejecutar, evaluar y rediseñar los procesos de enseñar y aprender”</p> <p>Martínez: “La didáctica es parte esencial de la pedagogía, que se encarga que el docente, y el estudiante se comuniquen efectiva y eficazmente”</p>

Fuente: Autores de la Investigación

De acuerdo con lo mencionado por Núñez (1997), en el artículo entorno al estudio de necesidades de formación e información, donde menciona que “al menos durante el período que demore la obtención de definiciones universales (o al menos ampliamente aceptadas), quienes escriban trabajos sobre estas temáticas deben definir claramente el significado que

otorgan en su concepción a estos términos para evitar lecturas diferentes de la idea del autor” (p.1).

Cabe añadir que “...la influencia del constructivismo en la psicología de la instrucción y del aprendizaje, así como en la educación, ha conducido a considerar la relevancia del conocimiento previo del alumno en la construcción del conocimiento científico: se debe iniciar con lo que el alumno sabe con el fin de diseñar y aplicar estrategias didácticas pertinentes para promover el cambio conceptual; es decir, la reestructuración de unos saberes no académicos por otros que sí lo son”(Sánchez, 2002, p.27), lo que permitió establecer los aspectos mínimos a rastrear que facilitaron la materialización del significado simple y sin ambigüedad del significado univoco del objeto de investigación.

Finalizada esta primera etapa, fue necesario determinar los niveles de importancia, aplicabilidad y pertinencia de los conceptos, razón por la cual se diseñó y aplico un cuestionario sobre necesidades formativas CNF, ver Anexo B, contestado por doce (12) individuos entre estudiantes y egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque.

Desde esta mirada se posibilitó incluir congruencia a los síntomas encontrados. Como resultado del instrumento se concluyó:

Tabla 3 Análisis de las respuestas de la Encuesta contestada por 12 individuos

Descriptor	Criterio – Pregunta	Descripción / Elementos Representativos
Descripción de Informantes	Trabaja con Población Infantil – Actualmente	El 75% de quienes accedieron y respondieron el instrumento trabajan con población infantil.
	Frente a las practicas pedagógicas de su programa	El 100% de los encuestados realizó o está realizando la práctica pedagógica
	Usted es o ha sido estudiante de la Universidad El Bosque	El 92% ha sido o es estudiante de Pedagogía Infantil
Aspectos relevantes	Relación Teoría - Práctica	<p>“es decir si las practicas comienzan en 5° semestre y al mismo tiempo en ese semestre se ve lo relacionado a lo que debemos hacer con el primer curso” (Voz 1)</p> <p>“Tener conocimientos previos al momento de aplicarlos en las practicas”(Voz 1)</p>
	Retroalimentación entre pares	<p>“Tener una mayor comunicación entre las estudiantes de prácticas para y aportar ideas y mejorar falencias anteriores” (Voz 1)</p> <p>“Asociarlas con una línea de investigación de la Universidad que permita transformar el quehacer docente del estudiante y la institución misma” (Voz 2)</p> <p>“ realizar un seguimiento, retroalimentando y dejando memorias ... experiencias de prácticas para iniciar investigación”(Voz 5)</p>
	Ambientes de Aprendizaje	<p>“la práctica en área rural considero que sería de impacto ya que solo se cuenta con una educación para niños del interior y no tenemos el conocimiento de esa clase de entorno” (Voz 10)</p> <p>“es necesario generar espacios de análisis y reflexión frente a las necesidades de los escenarios de práctica y desde allí realizar propuestas de trabajo e intervención” (Voz 11)</p>

Fuente: autores

<https://docs.google.com/spreadsheet/gform?key=0Aps88r95CSisdGdqZ21UdnkwcndQdVh3cFKRi04TIE&hl=es&gridId=0#chart>

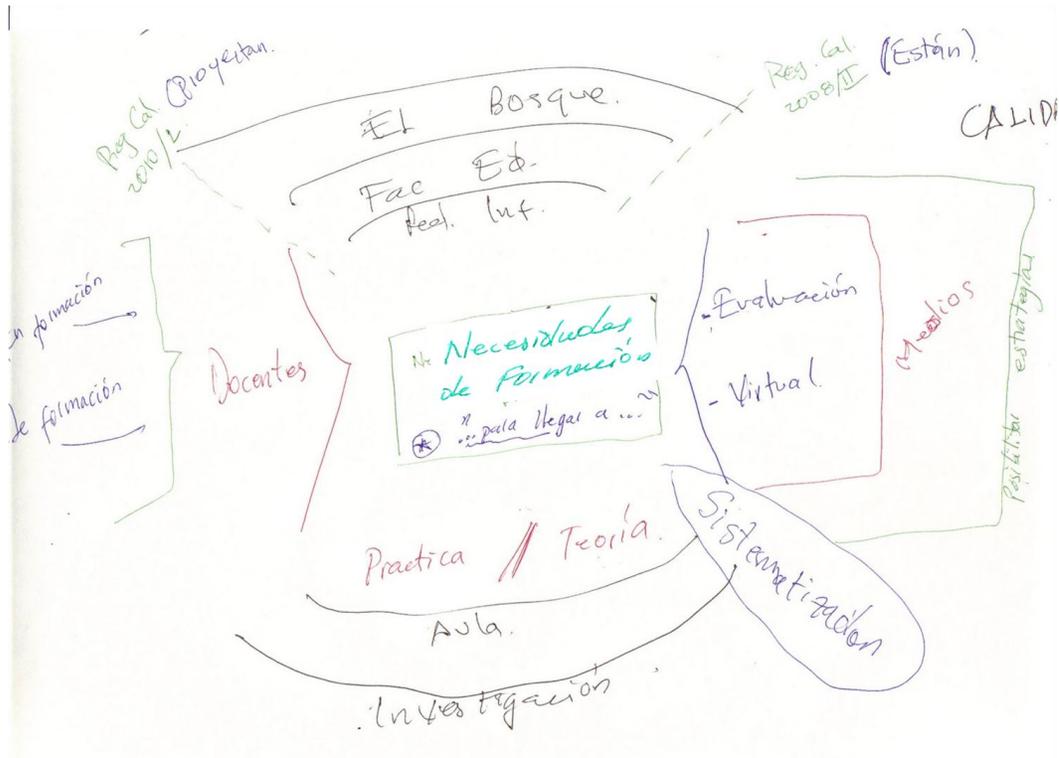
El análisis de la encuesta permitió agrupar las respuestas en tres aspectos fundamentales, así: relación teoría-práctica, retroalimentación entre pares y ambientes de aprendizaje, donde se entiende la relación teoría-práctica como “pensar acertadamente es hacer acertadamente” (Freire, 1998, p35); retroalimentación entre pares como “El tutorio de pares” (Tudge, 1994), el cual “involucra a estudiantes en los que se ha detectado mayor habilidad y a los que se les ha dado un entrenamiento previo para servir de coach de sus compañeros de menor nivel, mientras desempeñan el trabajo en forma conjunta”(Calzadilla, 2002); y, ambientes de aprendizaje colaborativo que contribuyen en la educación, debido a que “El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea” (Duarte, 2003). Los elementos rastreados giran en torno a un tema de mayor nivel jerárquico, las necesidades de formación en el Prácticum, lo cual reafirmó el objeto de investigación y viabilizó la continuación y configuración de manera apropiada en este rumbo.

Con el propósito de articular todos los insumos dentro de lo que se indagó en el instrumento en línea, se encontró que tan relacionada está la teoría con la práctica, y cómo esta relación se lleva al aula y permite investigar.

Las respuestas de la encuesta reflejaron que hay un proceso con oportunidad de ser revisado, el proceso de la sistematización, el cual permitirá impulsar tanto el aula como la investigación, aportar a la evaluación y la virtualidad como medios de aprendizaje. Entonces se entiende a la evaluación, la virtualidad y la misma sistematización como medios para poder responder a este problema que son las necesidades de formación en el Prácticum.

Definición del Tema de Investigación

Clarificados estos conceptos, se realizó la primera aproximación al modelo que representará la actual realidad investigativa, (Ver Figura 1)



Fuente: Los Autores, 2012

Figura 1 Esquema Modelo Mental - Primera Aproximación - Objeto de investigación

El modelo mental planteado, refleja un primer acercamiento al objeto de investigación, describe el entorno y actores ubicando todos los elementos para dar congruencia al proceso sistematizado, donde el centro son las necesidades de formación en el Prácticum, las entradas o actores son los estudiantes y docentes, ubicados en el contexto en - La Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación en la Universidad El Bosque- permitiendo que la sistematización sea el elemento tangencial y profundo entre los elementos teoría-práctica-, aula e investigación. Todo ello tiene en cuenta la evaluación y la virtualidad como medios para el aprendizaje, como una de las respuestas a las necesidades de formación del Prácticum, objeto de la investigación.

En este sentido, cuando se preguntó a los docentes y estudiantes -tanto en formación como en ejercicio- por sus intereses de formación, se trató de obtener las mejores respuestas en torno a las necesidades y, desde allí, viabilizar el hecho de profundizar la descripción de las necesidades de formación en el Prácticum.

Pregunta Directriz o Fundamental

Alrededor de los elementos de juicio anteriormente mencionados, la pregunta que se espera responder al problema planteado es:

¿Cuáles son las necesidades de formación de los diferentes actores (Practicantes, Docente-Académico, Tutor-Empresarial) que interactúan en el Prácticum del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque?

Subpreguntas en el planteamiento del problema.

Abordados y descritos los componentes anteriores, algunas de las subpreguntas que surgen para el planteamiento del problema son:

¿Cuáles son las posibles relaciones de las necesidades formativas del Prácticum entre los actores del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque?

¿Cómo se priorizan las necesidades de formación de los practicantes, docentes y tutores que interactúan en el Prácticum?

¿De qué manera la experiencia del Prácticum retroalimenta o resignifica los procesos de formación?

Justificación

La realización de la investigación para determinar el análisis de necesidades de formación en el Prácticum del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la

Universidad El Bosque, se justificó ampliamente retomando los siguientes elementos como puntos de contraste, lo establecido por el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, “en cuanto a la forma como se lleva a cabo la evaluación del currículo, los aprendizajes y la formación de docentes, ha propendido por el ajuste permanente de los instrumentos y procesos de evaluación de los mismos, ya que esto permite implementar las acciones de mejoramiento, de las cuales han sido participes estudiantes, docentes del programa y directivos de la Facultad. En este proceso de manera especial se tiene en cuenta las expectativas de los estudiantes, las cuales son socializadas con los docentes del programa, para unificar criterios y satisfacer las necesidades de formación de los estudiantes” (Licenciatura Pedagogía Infantil Universidad el Bosque, 2009).

Así como el inicio del desarrollo de la propuesta curricular planteada en el registro calificado 2010-II del Programa de la LPI de la Universidad El Bosque, en relación con el Prácticum como componente curricular. La conjugación de estos sucesos, permitió entonces resaltar la importancia de realizar un análisis de las necesidades de formación en el Prácticum para los estudiantes entre V y VII semestre del plan de estudios 2008-2 y 2010-2 respectivamente, como componente que posibilite la pertinencia social del Prácticum en torno a una educación de calidad.

Así mismo, se afianzó que la realización de la investigación para obtener el análisis de las necesidades de formación de los estudiantes, en especial en el campo del Prácticum del programa LPI, se convirtió en un aspecto esencial para el mejoramiento continuo, dado que el análisis del proceso servirá no sólo para los

maestrandos, sino que además tiene relación directa con el Programa y la Facultad misma, en concordancia con lo expuesto hasta el momento.

Frente a los aportes a la línea en la cual se circunscribe esta investigación Pedagogía Universitaria, se constituye como base de construcción de cimientos y elementos que puedan ser concebidos en futuros proyectos en torno al desarrollo curricular, evaluación, didáctica, formación docente, valor social del impacto de la realización del Prácticum en la comunidad así como base para fortalecer la línea en el campo de conocimiento, específicamente en consolidar el proceso de enseñanza–aprendizaje del Prácticum, entre otros.

Al programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, le permitió conocer las percepciones de los diferentes actores en cuanto a la aplicación y realización del Prácticum, que viabilizan el planteamiento de acciones de mejoramiento continuo que permitan fortalecer y consolidar el proceso de enseñanza–aprendizaje del Prácticum, así mismo ser un insumo para evaluar la pertinencia del Prácticum en la formación y su articulación con el campo laboral y real, el conocer las necesidades de los diferentes actores, se puede dar inicio a un proceso que cualifique a los estudiantes, con el fin de dar mayores y mejores posibilidades en el campo de acción al que tienen acceso como profesionales.

Finalmente, a la Universidad le permitió conocer el proceso de enseñanza–aprendizaje del Prácticum de la LPI y la interacción con la proyección social y las necesidades reales sentidas por los diferentes actores del Prácticum, especialmente la de los estudiantes que se convertirán en egresados que se constituirán en uno de los primeros eslabones importantes de la cadena de formación del país.

Objetivos

Objetivo general.

Identificar y analizar las principales necesidades de formación en el Prácticum del Programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación en la Universidad El Bosque, como parte de una investigación exploratoria, con el fin de contribuir en la calidad de la formación.

Objetivos específicos.

Conocer las necesidades de formación del Prácticum que dicen tener los Practicantes, los Docentes-Académicos y los Tutores-Empresariales, en el proceso formativo del Programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque.

Describir las posibles relaciones de las necesidades encontradas en el Prácticum de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, entre los actores Practicantes (estudiantes de la Licenciatura que están en prácticas), Docentes-Académicos (Docente encargado de la asignatura práctica de la Licenciatura) y Tutor-Empresarial (Tutor y/o Docente que está a cargo de los practicantes de la LPI en la Institución o centro de práctica) que intervienen.

Jerarquizar y priorizar las necesidades de formación encontradas en los tres actores implicados en el Prácticum a través de aproximaciones sistemáticas que propicien la toma de decisiones en el programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Plasmar los resultados del análisis de las necesidades encontradas y contribuir así con la Formulación de planes de mejora que permitan suplir estas necesidades de formación del Prácticum para la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Desde esta perspectiva de contextualización; descritos los objetivos y

planteado el problema, a partir del cuestionamiento de diferentes aspectos considerados de importancia, se espera que el abordaje del tema de esta investigación, responda a la intención y el interés que los investigadores encuentran como relevante para los diferentes actores del Prácticum en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque.

Desde esta investigación, se ha realizado una aproximación a la determinación y priorización de necesidades de formación, las cuales puedan configurar o reconfigurar los futuros escenarios del Prácticum, entendido no sólo como un escenario de práctica sino también como un contexto que ayudó a la construcción del perfil investigativo y profesional del cual pueden ser impregnados los estudiantes del programa. Adicionalmente al rigor metodológico con el cual se ha estructurado el presente proceso investigativo, la intención es que éste sirva como referente para estudios posteriores, en los cuales el objeto de investigación tenga relación con el problema estudiado.

Capítulo Segundo

Marco de Referencia

El marco de referencia sustenta el por qué se realizó la investigación, así como comprender y utilizar las ideas de otras personas que han realizado trabajos similares. Este se asemeja a un mapa de viaje que mediante símbolos comunes marcan calles, lagos, carreteras, ciudades, montañas, ríos, entre otros lugares. La escala del mapa indica la distancia real entre diferentes puntos, lo que permitió hacer una aproximación del tiempo que tardaría el desplazamiento de un lugar a otro, además de develar las diferentes trayectorias que existen para llegar al mismo punto.

El marco, permitió decidir y explicar el camino seleccionado y el por qué se han elegido ciertos métodos y no otros para llegar a un punto determinado. Es posible que existan personas que eligieran trayectorias similares y hayan obtenido experiencias diferentes usando una u otra vía, además que existan trayectorias que nunca han sido exploradas. Es por ello que este marco permitió explicar el por qué se ha seguido determinada vía sobre otra de características similares, con base en las experiencias de los demás, y en lo que a “los investigadores” de este trabajo, correspondió dilucidar.

El marco referencial orientó el proceso investigativo de profundización y enriqueció el proyecto con la formalización de conocimiento y a los investigadores implicados que hicieron parte integral de la investigación. El marco referencial de la presente investigación se conformó por seis grandes marcos, así: Teórico, Legal, Institucional, Disciplinar / interdisciplinar, epistemológico y los antecedentes investigativos. A continuación se describe de manera resumida el marco referencial con sus componentes.

Marco Teórico

Este marco desarrolla conceptos, descripciones e implicaciones acerca del Prácticum, de las necesidades de formación y de la calidad de la Educación en Colombia el conjunto de ideas y elementos cognoscitivos que dieron pie a un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones permitiendo abordar el problema de Investigación. “Se trata de integrar el problema dentro de un ámbito donde éste cobre sentido, incorporando los conocimientos previos relativos al mismo y ordenándolos de modo tal que resulten útiles a la tarea”. Fue el espacio apropiado, en el cual esas teorías o ideas se pusieron en cuestión o se analizaron; los principales conceptos revisados desde diferentes autores fueron: Necesidades de Formación, Prácticum y Calidad.

Necesidades de Formación.

Teniendo en cuenta que el análisis de necesidades de formación tal como se conocen hoy en día, ha pasado por varias etapas como lo expresan Pozo y Salmerón (1999) : “planificar intervenciones a partir de la identificación, el análisis y priorización de las necesidades y del contexto de actuación, es una práctica que ha crecido en importancia y que está presente hoy en día en la mayoría de las iniciativas que promueven las instituciones de nuestro entorno” (p. 349), y que aunque sigue sin entenderse que planificar a partir de las necesidades es abordar un proceso de investigación, el análisis de estas necesidades es uno de los puntos de partida que puede permitir la toma de decisiones que se fundamenten frente a la innovación, al cambio, la mejora, la prevención o la resolución de problemas en un programa o asignatura.

Se encuentran las necesidades de formación, inmersas en el término “La Paideia” que significa la formación en el sentido griego y platónico. Se trata de un proceso de construcción consciente del ser humano que se realiza de la misma manera en que un alfarero trabaja con

arcilla. La formación entendida como Paideia es, por el lado del educando, un proceso de perfeccionamiento, de desarrollo evolutivo; por el lado del educador, es transmisión de conocimientos, trabajo de modelado, conducción”. (Yurén, 2000, Citado en Barraza y Gutiérrez, 2005,p.6.).

Sonia Agut Nieto (2003, p.2), en el documento Avances recientes en el estudio de las necesidades de formación en el ámbito organizacional, sugiere que “los continuos cambios tecnológicos, socioeconómicos y políticos están exigiendo que en un futuro se amplíe el concepto de necesidad formativa, para que la formación que surja del análisis de necesidades formativas no sólo permita corregir deficiencias formativas actuales del trabajador, sino que también permita afrontar más adecuadamente los cambios futuros que pueden darse en el puesto de trabajo”.

Agut, también menciona que “...existen dos perspectivas a la hora de abordar el estudio de las necesidades de formación: correctiva y proactiva. Así, necesidad de formación puede ser tanto una deficiencia, como una oportunidad”. (Agut, 2003, p.5)

María Lourdes Montero Mesa (2009) menciona la definición de necesidades de formación como el “conjunto de preocupaciones, deseos, carencias, problemas, sentidos o percibidos por los profesores en el desarrollo de la enseñanza” (p. 61) y que “la determinación de necesidades de formación en el posgrado, no debe centrarse exclusivamente en la identificación de los intereses y motivaciones del individuo, puesto que si solo se atiende a la individualidad se desprecia con las demandas del entorno local o social y laboral”. (p. 61)

Para construir un análisis de necesidades que permita la caracterización de las necesidades del Prácticum (prácticas pedagógicas) es importante partir de la definición de necesidad y saber lo que implica el hacer un análisis de ellas. Una de las definiciones de

necesidad es la descrita por Tejedor (1990) y entendida como “la discrepancia existente entre la situación corriente y la situación deseada del desarrollo educacional, que enfatiza en la igualdad educacional y en el adecuado desarrollo práctico y que puede ser eventualmente mejorable a corto o largo plazo como resultado de un estudio sistemático” (p.15) Sin embargo Stufflebeam y otros, citados en Tejedor (1990), sugieren cuatro perspectivas en el enfoque del concepto de necesidad: basada en la discrepancia, democrática, analítica y diagnóstica. (p. 16) Para el estudio se tomó la perspectiva analítica la cual hace referencia a que una necesidad es la dirección en que puede producirse una mejora con base en la información disponible. Ubicando como un referente adicional a Moroney citado en Tejedor (1990), se tomaron dos de los cuatro tipos de necesidades en la planificación de los servicios sociales: la necesidad percibida que equivale a la carencia subjetiva limitada a las percepciones de los individuos y la necesidad expresada que es aquella que se refleja en función de las demandas de un servicio o programa (p. 16)

Finalmente los investigadores concluyen que el significado de necesidades de formación se entiende también como Necesidad Formativa, al entender la Formación como una oportunidad de mejora y la Necesidad no sólo como la carencia sino como la diferencia que hay entre lo que se quiere y lo que se está haciendo. Así la Necesidad de Formación puede referirse a la “discrepancia que se prevé entre conocimientos, habilidades y destrezas que requerirá...” (Agut, 2003, p.5).

Prácticum.

Varios autores consultados por Zabalza (2011, p. 25) definieron el Prácticum de la siguiente manera: como el entorno al estudiante - sin distinción disciplinar- el cual contempla cuatro funciones: la curricular, la formativa, la experiencial y la laboral.

Tejada (2005) lo define como el “Conjunto reglado de prácticas en centros universitarios o vinculados con las universidades por convenios o conciertos que pongan a los estudiantes en contacto con los problemas de la práctica profesional”. (Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), n.º 43/6 – 15 de agosto de 2007, Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socio profesional.).

Para Angels Prat Pla (1997) “El Prácticum de la formación profesional de maestros consiste en un conjunto de actividades, realizadas fuera del campus universitario, el objetivo de las cuales es facilitar el contacto directo con el ámbito profesional para el que se están preparando: la escuela infantil y la escuela primaria. Constituye así mismo una oportunidad para constatar, contrastar y poner en práctica -en realidades concretas- las informaciones, los conceptos, los procedimientos y las actitudes que los estudiantes adquieren en los estudios de la facultad” (p. 2).

Para González & Hevia (2011), el Prácticum, es entendido como una asignatura, dado que los resultados de investigación muestran niveles de satisfacción de los estudiantes frente a un núcleo temático o asignatura del Prácticum-II de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Dentro de los análisis e interpretaciones, los autores presentan la utilidad de este núcleo, en niveles o dimensiones como: la organización de las prácticas, los agentes implicados, el proceso de evaluación, la utilidad de la asignatura y las sugerencias.

Pérez & Burguera (2011) hablan del Prácticum entendido como práctica que viabiliza la formación debido a que partiendo de la reconstrucción de las informaciones de instrumentos, se constituye una muestra sobre la experiencia en el Prácticum de la licenciatura y el Prácticum del Grado de Pedagogía orientado a planeación de la misma.

Ahora bien, para Zabalza (2004), el Prácticum requiere de condiciones las cuales son consideradas fundamentales para el desarrollo de programas de Prácticum y su relación con prácticas calificadas como buenas.

Al consultar acerca de las condiciones o perfiles esperados de docentes, tutores, estudiantes o escenarios con la finalidad de construir una referencia, Zabalza (2004) muestra como las condiciones pueden ser vistas desde cuatro aspectos: las doctrinales; las curriculares; las organizativas; y las personales. Adicionalmente, como mencionan Raposo y Zabalza (2011), en lo referentes a la construcción de la propuesta, El Prácticum “no estaría completo si no se hiciera referencia al contexto, a la elección del lugar en que se realizan las prácticas.” (p. 19).

Las diferentes posturas mencionadas, se encuentran asociadas con la competencia (Un conocimiento en la acción en el saber, en la práctica y en el ser), donde “la práctica es todo aquello que tenemos que ir haciendo, día a día en nuestras enseñanzas donde se requiere la posibilidad de integrar otros tipos de conocimientos, con el fin de acercar al profesional a situaciones más reales, con orientación a la construcción de un grupo que constituirá una comunidad de práctica” Uvigo.tv(Productor), (2011).

Dentro de lo que se espera que se caracterice y se mejore para dar un perfil adecuado al Prácticum se encuentran: la dificultad para seleccionar escenarios o centros con prácticas innovadoras, que repercuten en la repetitividad; tendencia a la reproducción; el nivel de formación de los supervisores, relación con lo que supervisan y lo que han sido formados para este tipo de escenarios; la escasa vinculación y diálogo entre el contexto, la formación y formadores en la Universidad; y la evaluación “Light” de los practicantes (la relación de lo aprendido).

Calidad en la Educación Superior.

El interés por la Calidad de la Educación Superior en Colombia, en el ámbito de la pedagogía es lograr que todos los actores involucrados en el proceso de la educación, de una forma u otra se comprometan a impartir y a obtener una educación de calidad, logrando un modelo pedagógico propio para el contexto del país.

Para ello es necesario en primer lugar, hacer un análisis del concepto de calidad y de la calidad en Educación Superior a la luz de la concepción de diferentes autores, los cuales fundamentaran el concepto de calidad que se desea alcanzar.

“El origen de la palabra calidad tiene más de dos mil años (2000) años; su perfeccionamiento se ha originado unido en concordancia con las distintas formas que el hombre ha concebido para alcanzarla desde los comienzos del siglo XX hasta la actualidad, como resultado de los vertiginosos cambios ocurridos en los últimos años que han conducido a la que ha dado en llamarse "sociedad del conocimiento”.

La trascendencia del tema justifica el creciente interés que despierta tanto en el marco académico como en el empresarial, pero una de las primeras dificultades que implica su estudio es justamente la complejidad de su definición conceptual que ha sido abordada desde múltiples aspectos por numerosos autores.

La evolución del término calidad surge de la palabra castellana "calidad" procede del latín QUALITAS y existe evidencia de su presencia en nuestra lengua desde el siglo XIII. Posteriormente, hacia el siglo XV, se introdujo en castellano el cultismo, "cualidad", tomado directamente de QUALITAS y con diferente significado. En latín QUALITAS deriva del adjetivo QUALIS (de donde procede el castellano "cual") y fue usada por primera vez por Cicerón[106-43 A.N.E.], quien lo tomó del griego POIÓTES, creado por Platón, con el mismo

significado y derivada del adjetivo POIÓS, equivalente de QUALIS. Isodoro de Sevilla, Etimologías [Orígenes], Libro II: Acerca de la retórica y la dialéctica, Cap. XXVI: "De las categorías aristotélicas".

Desde el punto de vista de Juran (1990) la define como "idoneidad o aptitud para el uso" y viene determinada por aquellas características del producto que el usuario puede reconocer como beneficiosas. Estas pueden ser de diversa naturaleza, pero sin un cliente satisfecho, que juzgue el producto (bien o servicio) adecuado a sus necesidades, no se puede hablar de buena calidad.

El experto en calidad, Feigenbaum (1957), plantea que la calidad es una determinación del cliente, no del ingeniero, del marketing o de la dirección general de la empresa. Se basa en la experiencia actual del cliente sobre el producto, contrastado con sus requisitos (conscientes o inconscientes, técnicos o subjetivos) y representando, siempre, un objetivo dinámico en un mercado competitivo. Para él la calidad del producto se puede definir como: "El conjunto total de las características del producto (bien o servicio) de marketing, ingeniería, fabricación y mantenimiento a través del cual un producto en uso satisfará las expectativas del cliente". (Feigenbaum , 1957, p.12)

Desde una perspectiva técnica, Crosby (1979), define la calidad como el "Cumplimiento de las especificaciones o conformidad con requisitos" (Crosby, 1979, p12), para conseguir los objetivos de calidad del producto (bien o servicio) tiene que existir, previamente, una concreción en especificaciones que trasladen a lenguaje técnico los deseos del cliente. Además enfatiza especialmente en la prevención de tal forma que se puedan garantizar estas conformidades. Demming (1989), concibe la calidad como "Un grado predecible de uniformidad y fiabilidad a bajo coste y adecuado a las necesidades del mercado" (Demming ,1989, p.12) adicionando con

ello, la perspectiva estadística. Se garantiza la calidad uniforme y la mejora permanente, si disminuye la variabilidad de las características del producto.

El japonés Keiichi Yamaguchi (1978), considera que: “la buena calidad no solamente es la calidad de los productos, que es la calidad interpretada de manera estrecha (cualidades), sino significa también, el volumen de producción que, cuando se quiere se obtiene la cantidad necesaria y al costo más bajo posible para que tenga un precio, o por lo menos un precio razonable, y además, un servicio de posventa, rápido y bueno”.

La necesidad de calidad acompaña al hombre desde su inicio, pero los medios para satisfacer esas necesidades han sufrido cambios amplios y continuos, que han sido abordados por diferentes autores como Garvin (1998), Dale (1999), Balbastre (2001) y Marimon (2002), entre otros.

De manera general todos coinciden en la presencia de cuatro etapas fundamentales: inspección, control de calidad, aseguramiento de la calidad y gestión total de la calidad.

La inspección es definida desde principios del siglo XX, con la industrialización, las producciones masivas y el Taylorismo se pierde el contacto entre el productor y el cliente que había existido en la época artesanal y aparece la necesidad de separar al final de la cadena de producción los productos "buenos" de los "malos", para lo cual se asigna la responsabilidad por la calidad a los inspectores, asumiendo una actitud totalmente reactiva ante la aparición de deficiencias.

El control de calidad, se presenta a partir de los años 40, cuando la producción en masa había aumentado tanto que era imposible llevar a cabo la inspección de todos y cada uno de los productos. Es por ello que los servicios de inspección propician el uso de herramientas estadísticas como las técnicas de muestreo que permiten reducir drásticamente el coste de

inspección, teniendo limitado el nivel de error en el que se puede incurrir y alrededor de la década de 1960 se generaliza el uso de la técnica estadística para el control de los procesos donde se generan las características del producto final, lo que significa que se comienzan a prevenir los posibles defectos.

El concepto de aseguramiento de la calidad surge en la década de 1970 a 1980, cuando se hace necesario asegurar que el producto satisface los requisitos dados sobre la calidad, con el objetivo de proporcionar la confianza adecuada de que una entidad cumplirá los requisitos establecidos para la calidad. Este sistema de calidad supone garantizar el nivel de calidad del producto, para que el resultado de la actividad de la empresa sea el esperado y no una sorpresa, manteniendo como filosofía que la calidad se construye en los procesos. La cultura de la empresa incorpora la idea de hacer las cosas bien desde un comienzo.

La gestión total de la calidad, aparece a comienzos de los años 80, cuando cambios tan importantes como la globalización de la oferta, la oferta muy superior a la demanda, la aplicación de los negocios al campo de los servicios y, fundamentalmente, el auge de los productos japoneses en el mercado, hacen que los occidentales vean en Japón un modelo a imitar. La calidad total, es el estado más evolucionado dentro de las sucesivas transformaciones que ha sufrido el término calidad a lo largo del tiempo. Consiste en un sistema de gestión empresarial íntimamente relacionado con el concepto de mejora continua y que incluye las fases mencionadas anteriormente.

Entre los nuevos retos para la gestión de calidad En el siglo XXI, con la aparición de lo que se ha denominado "sociedad del conocimiento", nuevos retos surgen. El paradigma de la sociedad industrial le está cediendo su lugar a una sociedad donde el principal recurso económico es y será el conocimiento y el desarrollo de la inteligencia. El conocimiento, en sus

distintas formas de expresión, puede sustituir cualquier factor tradicional de producción como tierra, trabajo y capital.

La sociedad del conocimiento deriva en cuatro nuevas tendencias o reglas del juego que cambian radicalmente la forma como se visualizan los negocios: el valor agregado vía conocimiento, la revolución de la tecnología, la información como el insumo básico de producción, y la capacidad de respuesta. El nuevo pensamiento empresarial se basa en el desarrollo, la estructuración y la sistematización del capital intelectual como la base de la organización del futuro.

Hablando específicamente del país “En Colombia en la última década del siglo XX y en lo que va corrido del siglo XXI, se está consolidando un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el cual consta de estrategias, normas y requerimientos establecidos por el gobierno a través del MEN, a las cuales las instituciones y los programas se han ido adecuando para demostrar que cumplen su misión con calidad.

Así mismo, al tener en cuenta que la educación es un servicio estratégico y fundamental en la preparación competente de sus dirigentes y de sus ciudadanos en general, la sociedad exige cada día con mayor fuerza una total transparencia en los procesos que se adelantan dentro de las Instituciones de Educación Superior. De esta manera, se ha venido estableciendo el “rendimiento de cuentas”, como una obligación ineludible para exigir y demostrar la calidad, ha promovido el surgimiento de una cultura de autoevaluación y autorregulación con el propósito de certificar los diferentes servicios de apoyo académico y los procesos administrativos, mediante lineamientos y modelos propuestos por agencias especializadas de carácter nacional o internacional.

El interés sobre la educación superior se ha concentrado en el concepto de Calidad, cuya valoración se determina mediante un enfoque sistémico de autoevaluación del contexto, los

insumos, los procesos, los servicios y los resultados, en relación con el grado de cumplimiento de su Misión, sus fines y sus principios contemplados en estatutos y normas vigentes de cada institución.”

La Universidad El Bosque y específicamente en la facultad de Educación, en el programa Licenciatura en Pedagogía infantil, asume su compromiso con la calidad del servicio educativo que ofrece mediante el diseño y aplicación de un modelo sistémico e integral de mejoramiento continuo y autorregulación, que busca alcanzar los más altos niveles de excelencia para aspirar a la Acreditación, fundamentado en procesos rigurosos de auto evaluación y aplicación de planes de mejoramiento.

Los procesos de Autoevaluación en Educación Superior son una tarea compleja que han requerido grandes esfuerzos de las Instituciones mediante la participación de especialistas, tiempo y dinero, sin descontar las dificultades al momento de diseñar, construir y desarrollar modelos aplicados que en algunos casos resuelven el interés inmediato de la institución o del programa académico, pero que están lejos de contribuir en la incorporación de una cultura de la calidad.

Las universidades deben aplicar para cada programa académico, un proyecto de Autoevaluación de conformidad con los lineamientos del MEN para evidenciar el cumplimiento de las Condiciones de Calidad establecidas en la Ley 1188 de 2008 y el decreto 1295 de 2010, lo cual le permitirá avanzar en la consolidación de sus programas académicos para lograr la Acreditación, de acuerdo con un Modelo de Mejoramiento Continuo y Autorregulación.

La calidad es un concepto polisémico y en términos generales se puede definir como la medida en que algo se aproxima al prototipo ideal establecido, mediante un consenso más o

menos amplio, como la realización óptima de lo que le es propio según el género al que pertenece.

Dentro de las aproximaciones al concepto de calidad, según la Norma ISO 9000:2000. Sistema de Gestión de Calidad, Fundamentos y Vocabulario, una de sus definiciones es: “Grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos”.

Para el caso de la Educación Superior en Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación asume la calidad como:

“Síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza”. CNA, Lineamientos para la acreditación de programas, 2006.

Se entiende la Calidad en Educación superior como un proceso que implica el despliegue continuo de políticas, acciones, estrategias y recursos que, integrados en planes de desarrollo, promuevan el cumplimiento de una misión y de un ideal de excelencia. La pertinencia, la eficiencia y la eficacia de dichos planes deben evaluarse periódicamente en el marco de un proceso de autorregulación cuya expresión visible ante la sociedad y el mundo académico es la Certificación temporal y su continua renovación.

La Calidad en Educación superior en Colombia es un tema de importancia creciente, a pesar de que se reconoce que es un concepto difícil de definir, dada su naturaleza multidimensional. Por lo mismo, son múltiples las acepciones, enfoques y acentos que ha tenido a lo largo de la historia.

Muchas de las definiciones referidas a calidad se han dado en función de su evaluación, identificando estándares, criterios y/o requisitos, los cuales pueden variar según el contexto, las orientaciones y necesidades sociales preponderantes en un momento determinado.

La UNESCO (En la conferencia mundial de educación superior en el siglo XXI, 1998) define calidad en la educación superior “..como un concepto multidimensional de múltiples niveles, dinámico, que se relaciona con los elementos contextuales de un modelo educacional, con la misión y fines institucionales, y con estándares específicos dentro de un sistema, institución, programa o disciplina determinados. La calidad, por tanto, puede adquirir significados diferentes dependiendo de (i) la comprensión de los diversos intereses de distintos grupos comprometidos o actores en la educación superior;(ii) sus referencias: Insumos, procesos, productos, misiones, objetivos, etc.; (iii) los atributos o características del mundo académico que se considera necesario evaluar; y (iv) el período histórico en el desarrollo de la educación superior.”

Harvey y Green (1993) y Harvey (1997) plantean cinco dimensiones de calidad que pueden aplicarse a la educación superior, y pueden aportar luces para su medida y evaluación. Sin embargo, como ellos mismos señalan, la calidad es un concepto relativo, estrechamente vinculado a quien utiliza el concepto y al contexto en el cual se aplica.” Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria, 2009.

El aseguramiento de la calidad tal como lo refiere Cantón, en La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva, 2001. Consiste en tener y seguir un conjunto de acciones planificadas y sistemáticas, implantadas dentro del sistema de calidad de la Institución. Dichas acciones deben ser demostrables, para proporcionar la confianza

adecuada a todos los actores interesados de que se cumplen con los requisitos del sistema de calidad. Es simplemente asegurar que la calidad sea lo que debe ser.

Al hablar de evaluación es importante establecer la diferencia entre evaluación y medición, ya que no significa lo mismo medir que evaluar. La evaluación es algo más que la medición. Para el caso de la evaluación de la calidad de la Educación Superior, evaluar es medir, valorar y tomar decisiones para mejorar.

En nuestro contexto se acoge lo propuesto por la UNESCO, en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior (Paris, 1998) en el sentido de que la evaluación es “El proceso de recogida y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados.”

Así mismo, la evaluación debe plantearse con tres funciones básicas según su uso, tal como lo señala Stufflebeam y Shinkfield: perfeccionamiento o mejoramiento (*improvement*); responsabilidad o rendimiento de cuentas (*accountability*) y ejemplificación o iluminación para acciones futuras (*enlightenment*).

En tanto que la ”autoevaluación se define como un proceso complejo y cíclico en el desarrollo de un programa o institución, mediante el cual, los responsables directa o indirectamente deben describir, analizar, reflexionar y valorar la realidad del mismo, basando sus afirmaciones en evidencia objetiva.

La autoevaluación es el medio más aceptado universalmente en el ámbito de la Educación Superior para identificar fortalezas y oportunidades de mejoramiento, con el propósito de formular planes para mantener las primeras y superar las segundas. La autoevaluación requiere de un proceso que implica una metodología formal, que incluye protocolos, procedimientos, recursos, instrumentos y resultados, que debe responder a una

estrategia de acción académica”. Citado en autoevaluación anexo 7, tecnológica Fitec, Bucaramanga, 2010.

La heteroevaluación, se define como una evaluación realizada por persona(s) externa(s) a la institución y al programa académico.

El mejoramiento continuo es una filosofía de gestión que afirma que todo método de trabajo es susceptible de ser mejorado. En otras palabras, si en el método de trabajo o procesos de trabajo, se generan pequeñas mejoras incrementales, las cuales permiten reducir despilfarros y por consecuencia mejorar el rendimiento del trabajo, y la satisfacción de los actores interesados, esto se denomina mejoramiento continuo. En educación superior el mejoramiento continuo va de la mano con la autoevaluación, y se expresa en forma de planes de mejoramiento para superar debilidades y de mantenimiento para sostener las fortalezas.

Marco Legal

Este marco establece las bases reglamentarias y legales sobre las cuales se construyen y determinan el alcance y naturaleza del problema y objeto de la investigación. En este, regularmente se encuentran un buen número de provisiones regulatorias, que permitieron establecer las bases legales sobre las cuales se construyen y determinan el alcance y naturaleza de la investigación.

En el presente apartado se abordaron provisiones regulatorias y leyes interrelacionadas entre sí, con las cuales se pudo identificar cual organismo del Estado está facultado como autoridad correspondiente, para que lleve a cabo las labores de administración de conformidad con su naturaleza jurídica y estructura frente al objeto de investigación o el contexto de ocurrencia.

Se enfatiza que en la legislación colombiana han acontecido una serie de cambios que empoderan la participación de todas las comunidades, en asuntos nacionales y en el mejoramiento de la calidad de vida de la población en general y el aspecto del derecho a la educación y cultura que fundamentan en principio esta investigación. En primera instancia, es importante realizar un hito sobre el cual se inició la revisión legal correspondiente; este aspecto se encuentra inmerso en la Constitución Nacional de Colombia de 1991, específicamente en el artículo 69 donde refiere a la Autonomía Universitaria, muy asociada con la intencionalidad de formación.

Como actos derivativos de la emisión de la Constitución, tales como la Carta magna colombiana, se expiden una serie de leyes y decretos que regulan la educación en Colombia y específicamente el ámbito de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Ley 30 de 28 de Diciembre 1992

Presenta la Educación Superior como ente autónomo y se le reforma, define que la Educación Superior “es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral; se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”. (MEN-CNA, 2012) Tomado de Glosario MEN

<http://www.mineduacion.gov.co/CNA/1741/article-187838.html>

Es importante destacar en esta ley la intención investigativa, descrita según el artículo 86 en el cual se estipula que deben ser objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones:

“a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.

b) Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.

c) Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.

d) Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.

e) Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas.

f) Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines.

g) Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.

h) Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional.”

Ley General de Educación (Ley 115 de 8 de Febrero de 1994).

Por la cual se establecen los principios que regulan el Servicio Público de la Educación, de tal manera que cumplan una función social, acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. El derecho a la educación que tiene toda persona como

fundamento en los principios de la Constitución Política; de la misma manera las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, en su carácter de servicio público.

Artículo 67 de la Constitución Política

Define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. La Educación Superior es regulada por la ley especial, excepto lo dispuesto en la presente Ley.

Decreto 3391 de 26 de Noviembre de 2003

Expedido años más tarde, el cual aplica a quienes aspiren a ingresar al servicio educativo estatal para desempeñar cargos públicos docentes incluidos niveles de preescolar, básica (primaria o secundaria) o media de conformidad con lo dispuesto en el Decreto-ley 1278 de 2002 (el cual fue declarado inexecutable). En este se presentan los requisitos a cumplir, los criterios, contenidos y procedimientos de quienes estén interesados en ejercer la docencia, de conformidad con lo establecido en el artículo 7° y el párrafo 1° del artículo 12 y el artículo 21 del Decreto 1278 de 2002, que aspiren a ejercer la función docente en el servicio educativo estatal.

Acuerdo 138 de 28 de Diciembre de 2004

El cual teniendo en cuenta la función reguladora de la Secretaria Distrital de Educación, es normalizado por el Decreto Distrital 243 de 2006 y el Decreto Distrital 057 de 2009 (el cual "Regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial". Esta legislación hace referencia a los Jardines Infantiles que deberán atender a los niños y niñas según su edad, con criterios pedagógicos diferenciados, en los siguientes

niveles: a. Materno: cero a menor de un año, b. caminadores: uno a menor de dos años. c. párvulos: dos a menor de tres años. d. prejardín: tres a menor de cuatro años y e. jardín: cuatro a menor de seis años. La intencionalidad propuesta se centra en el proceso pedagógico como garantía del cuidado calificado, el ejercicio de los derechos y deberes de los niños y las niñas y la promoción del desarrollo infantil, elementos articulados con el Código de la Infancia y Adolescencia (promulgada como ley el 8 de noviembre de 2006 con el número 1098).

Decreto 57 de 26 de Febrero de 2009

En el cual la Educación Inicial se establece como un derecho impostergable de la Primera Infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas desde su gestación y menores de seis (6) años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsales la familia, la sociedad, y el Estado.

Decreto 933 de 2003, modificado por el decreto 1779 de 2009, define y reglamenta el contrato de aprendizaje

Expedido el 18 de Mayo de 2009 y adicionado por los decretos: 3769 de 2004, publicado en el Diario Oficial No. 45734 de Noviembre 16 de 2004 y el 2585 de 2003, publicado en el Diario Oficial No. 45311 de Septiembre 15 de 2003, se define y reglamenta el contrato de aprendizaje, como una forma especial de vinculación dentro del Derecho Laboral, sin subordinación y por un plazo no mayor a dos (2) años en la que una persona natural recibe

formación teórica en una entidad de formación autorizada con el auspicio de una empresa patrocinadora que suministra los medios para que adquiera formación profesional metódica y completa requerida en el oficio, actividad u ocupación dentro del manejo administrativo, operativo, comercial o financiero propios del giro ordinario de las actividades del patrocinador con exclusividad en las actividades propias del aprendizaje y el reconocimiento de un apoyo de sostenimiento que garantice el proceso de aprendizaje y el cual, en ningún caso, constituye salario. Este contrato de aprendizaje deberá constar por escrito y contener como mínimo la siguiente información: 1. Razón social de la empresa patrocinadora, número de identificación tributaria (NIT), nombre de su representante legal y el número de su cédula de ciudadanía. 2. Razón social o nombre de la entidad de formación que atenderá la fase lectiva del aprendiz con el número de identificación tributaria (NIT), nombre del representante legal y el número de su cédula de ciudadanía. 3. Nombre, apellido, fecha de nacimiento, tipo y número del documento de identidad del aprendiz. 4. Estudios o clase de capacitación académica que recibe o recibirá el aprendiz. 5. Oficio, actividad u ocupación objeto de la relación de aprendizaje, programa y duración del contrato. 6. Duración prevista de la relación de aprendizaje, especificando las fases lectiva y práctica. 7. Fecha prevista para la iniciación y terminación de cada fase. 8. Monto del apoyo de sostenimiento mensual en moneda colombiana. 9. La obligación de afiliación a los sistemas de riesgos profesionales en la fase práctica y en salud en la fase lectiva y práctica. 10. Derechos y obligaciones del patrocinador y el aprendiz. 11. Causales de terminación de la relación de aprendizaje. 12. Fecha de suscripción del contrato. 13. Firmas de las partes.

Las prácticas con estudiantes universitarios, técnicos o tecnólogos que las empresas establezcan directamente o con instituciones de educación aprobadas por el Estado de acuerdo con las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994 y demás disposiciones que las adicionen, modifiquen o

sustituyan que establezcan dentro de su programa curricular este tipo de prácticas para afianzar los conocimientos teóricos sin que, en estos casos, haya lugar a formación académica, circunscribiéndose la relación al otorgamiento de experiencia y formación práctica empresarial, siempre que se trate de personas adicionales respecto del número de trabajadores registrados en el último mes del año anterior en las Cajas de Compensación Familiar.

Las universidades colombianas ofrecen diferentes alternativas para que los futuros egresados conozcan la realidad laboral del país, se preparen para enfrentarla y estén al tanto de las posibilidades que tienen para conseguir su primer empleo.

Un primer paso para la inserción al mundo laboral es la realización de la práctica profesional, la cual es requisito de grado en la mayoría de universidades. Estas prácticas tienen como objetivo familiarizar al estudiante con el entorno en el que se desempeñará luego de culminar sus estudios.

El Prácticum en Colombia está establecido según la Ley 789 de 2002. En este sentido el Ministerio de la Protección Social, en el concepto 8246 del 13 de enero de 2009, establece Precisiones sobre "prácticas estudiantiles" y "pasantías" frente a la legislación laboral así:

“En atención a la comunicación de la referencia donde consulta sobre “... las normas, compromisos y/o reglamentos de los estudiantes que sus prácticas laborales a nivel del practicante (sic) y de la empresa”, Esta oficina se permite manifestar: capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social:

En primer lugar, se hace necesario distinguir a cuáles "prácticas estudiantiles" se refiere. Por una parte, existen las Pasantías, que resultan ser, una modalidad de trabajo de grado, y su ejercicio, es considerada parte del plan de estudios del respectivo programa académico que desarrolle, razón por la cual, la misma no podría considerarse como un contrato de trabajo y en

razón a ello, no estarían dichas pasantías, gobernadas por la normatividad laboral vigente, pues la persona que las desarrolla, bajo el entendido inicial, no resultaría ser trabajador sino estudiante.

De otra parte, existe el Contrato de Aprendizaje, surgido mediante la expedición de la Ley 789 de 2002, donde se dictaron normas para apoyar el empleo y ampliar la protección social y se modificaron algunos artículos del Código Sustantivo del Trabajo, disponiendo los artículos 30 a 39, lo relativo al Contrato de Aprendizaje. Esta Ley fue reglamentada por los decretos 933 y 2585 de 2003, en cuanto a lo que al Contrato de Aprendizaje se refiere.

Para aclarar la confusión entre uno y otro, es de señalar que el contrato de aprendizaje es una forma especial de vinculación dentro del Derecho Laboral, sin subordinación y por un plazo no mayor a dos (2) años en la que una persona natural recibe formación teórica en una entidad de formación autorizada con el auspicio de una empresa patrocinadora que suministra los medios para que adquiera formación profesional metódica y completa requerida en el oficio, actividad u ocupación dentro del manejo administrativo, operativo, comercial o financiero propios del giro ordinario de las actividades del patrocinador con exclusividad en las actividades propias del aprendizaje y el reconocimiento de un apoyo de sostenimiento que garantice el proceso de aprendizaje y el cual, en ningún caso, constituye salario.

El contrato de aprendizaje puede celebrarse durante la etapa lectiva o la etapa práctica. Cuando la empresa patrocina a un aprendiz en la etapa lectiva, el aprendiz tendrá derecho a recibir un apoyo de sostenimiento mensual que sea como mínimo en la fase lectiva el equivalente al 50% de un (1) salario mínimo mensual vigente y deberá estar cubierto por el Sistema de Seguridad Social en Salud sobre la base de un salario mínimo legal mensual vigente. Cuando la empresa patrocina a un aprendiz en la etapa práctica, el aprendiz recibirá un apoyo de

sostenimiento mensual que sea como mínimo en la fase practica el equivalente al 75% de un (1) salario mínimo mensual vigente y deberá estar cubierto por el Sistema de Seguridad Social en Salud y la cotización será cubierta plenamente por la empresa patrocinadora, sobre la base de un salario mínimo legal mensual vigente, además deberá ser afiliado al Sistema de Riesgos Profesionales por la Administradora de Riesgos Profesionales - ARP, que cubre la empresa patrocinadora.

Las pasantías y el contrato de aprendizaje, son dos instituciones jurídicas diferentes y excluyentes entre sí, en virtud de lo especificado por el artículo 7° del Decreto 933 de 2003, que refiere: "Prácticas y/o programas que no constituyen contratos de aprendizaje.

No constituyen contratos de aprendizaje las siguientes prácticas educativas o de programas sociales o comunitarios:

1. Las actividades desarrolladas por los estudiantes universitarios a través de convenios suscritos con las instituciones de educación superior en calidad de pasantías que sean prerequisite para la obtención del título correspondiente.
2. Las prácticas asistenciales y de servicio social obligatorio de las áreas de la salud y aquellas otras que determine el Ministerio de la Protección Social.
3. Las prácticas que sean parte del servicio social obligatorio, realizadas por los jóvenes que se encuentran cursando los dos (2) últimos grados de educación lectiva secundaria, en instituciones aprobadas por el Estado.
4. Las prácticas que se realicen en el marco de Programas o Proyectos de protección social adelantados por el Estado o por el sector privado, de conformidad con los criterios que establezca el Ministerio de la Protección Social. (Subraya fuera del texto original).

Con base en lo anterior, teniendo en cuenta la existencia de las Pasantías y del Contrato de Aprendizaje, no se determina con certeza a ninguna, en la posible búsqueda de una aclaración a lo descrito. Tratándose del Contrato de Aprendizaje, se puede consultar directamente al Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y consultar la duración de la jornada de aprendizaje, teniendo en cuenta que resulta ser dicha entidad, la encargada de adelantar la gestión de vigilancia y control de todo asunto derivado del contrato de aprendizaje. Caso contrario, en lo referente a Pasantías, dicha consulta deberá dirigirla al Ministerio de Educación Nacional, por ser el ente competente para esgrimir algún pronunciamiento, respecto del tema planteado.”(Ministerio de Protección Social, Nelly Patricia Ramos Hernández, Concepto 252003 Agosto de 2008).

Esta postura se encuentra en concordancia con la instancia participativa que presenta la Constitución de 1991, que a su vez ha generado una serie de interrogantes, los cuales desde entonces han sido abordados con la intención de responderlos, como el sí está contextualizada la Ley General de Educación, dado que en el 2011 “La propuesta del Gobierno para reformar la ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992), causó malestar y deja inquietudes en la comunidad universitaria. Y aunque todos coinciden en que ya es hora de reformar la norma, existen posiciones del Gobierno y del sector universitario que se contraponen y motivan, con y sin fundamentos, lamentables y costosos disturbios como los sucedidos en varias instituciones públicas. Han pasado 18 años desde que se expidió la Ley 30 de 1992 y el sector ha cambiado sustancialmente. Para ese entonces, no existía el Viceministerio de Educación Superior, el ICFES no era un instituto dedicado a la evaluación de la educación y el ICETEX no era un banco de segundo piso, por mencionar algunos cambios. Aunque la reforma se venía preparando desde

hace unos años, en un trabajo conjunto con el Ministerio de Educación y los rectores de las universidades.” (Revista Semana, Reforma a la Ley 30: por qué sí, por qué no, 2011, p.1.).

Para concluir el Marco Legal, se hace énfasis en que no se encontró referencia alguna de una ley específica que regule la calidad del Prácticum en Colombia, Sin embargo en el PEP de la Licenciatura del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque se destacan algunos aspectos en este sentido tales como: en el objetivo del programa “Preparar futuros docentes con gran compromiso y preparación para el diseño, ejecución y evaluación de proyectos pedagógicos y prácticas innovadoras de atención a la infancia en los diferentes escenarios socioculturales de los que son partícipes los niños en la actualidad.”, en el perfil de formación del estudiante se destaca “Un docente capaz de unir la teoría con la práctica en su quehacer educativo” ; Un líder en la construcción de conocimiento, innovador de procesos formativos y creador de ambientes pedagógicos en el campo de la Pedagogía Infantil. Dentro de las competencias se mencionan “aspectos de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal interrelacionados en la búsqueda de desempeños eficientes en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto; desde esta perspectiva, la competencia es integral e integradora”.

Marco Institucional

En el Marco Institucional se realiza una descripción histórica de la Universidad El Bosque, la definición del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, así como las directrices enmarcadas del Prácticum tanto en el Reglamento estudiantil como en el Reglamento de prácticas de la Licenciatura.

La Universidad El Bosque, es una Institución de Educación superior, regulada por el Ministerio de educación Nacional, la Misión y el Proyecto Educativo Institucional de la

Universidad, fueron aprobados mediante Resolución Número 128 del 2 de mayo de 1996, por el órgano interno de la Universidad, El Claustro.

Reseña Histórica.

El recorrido por la historia de la Universidad El Bosque, se realizó desde la mirada de uno de sus fundadores, el Doctor Jaime Escobar Triana, quien en el documento Historia de la Universidad, 2011, describe los hitos más significativos. A continuación se transcribe el extracto del documento:

“...se remonta al año 1977, a un período de intensas agitaciones políticas y sociales, que llevó a un grupo de profesionales de la medicina a proponer la fundación de una clínica orientada a prestar un papel relevante de servicio a la sociedad. El 28 de abril de 1977, Gerardo Aristizábal Aristizábal M.D. y Carlos Leal Urrea M.D. propusieron la creación de la Sociedad Clínica del Norte, iniciativa que inmediatamente recibió el apoyo entusiasta e incondicional de un grupo de amigos y allegados, la mayoría profesores de la Universidad Nacional, resueltos a desarrollar programas educativos en medicina, Miguel Otero Cadena M.D., sugirió el cambio de la razón social por el de Clínica El Bosque, dada su ubicación lindante con la urbanización que lleva este nombre. Contó con la participación inicial de diecinueve médicos, a quienes se unieron pocos días después seis galenos más. Fueron ellos los doctores: Gerardo Aristizábal Aristizábal, Otto Bautista Gamboa, Erix E. Bozón Martínez, Carlos Escobar Barón, Jaime Escobar Triana, Tiana Patricia Cian Leal, Marco Antonio Gaviria Ocaña, Enrique Gutiérrez Sánchez, Carlos Leal Urrea, Armando López López, Hernando Matiz Camacho, Gustavo Maya Arango, Miguel Otero Cadena, Abelardo Rico Ospina, Jorge Rico Abella, Juan Crisóstomo Roa Vásquez, Jaime Romero Romero, Rafael Sánchez Arteaga y Ramiro Zuluaga, acompañados posteriormente por los doctores Milton Arguello Jiménez, Guillermo Cadena Mantilla, Luis Fernán Isaza Henao, Guillermo Marín Arias, Miguel Rangel Franco, Mario Ruiz, quien cedió sus derechos al Doctor José Luis Sierra Callejas.

La Clínica El Bosque se constituyó en el primer paso hacia la fundación de la Escuela Colombiana de Medicina el 27 de julio de 1972 (Acta No. 2 de la Clínica El Bosque), en el acta No. 1, correspondiente a la sesión del 1 de agosto de 1977, se encuentra la conformación del Primer Consejo de la Escuela, integrado por los Doctores Carlos Leal Correa, Erix Bozón Martínez, Gerardo Aristizábal Aristizábal, Hernando Matiz Camacho, Otto Bautista Gamboa y Jaime Escobar Triana.

El Consejo contó con la presidencia del Doctor Erix Bozón y la Secretaría del Miguel Otero Cadena; designó como Director Ejecutivo al Doctor Osmar Correal Cabral, quien se encargaría de adelantar los trámites de reconocimiento de Personería Jurídica de la

institución y la respectiva licencia de iniciación de labores para los programas académicos.

Al Doctor Jaime Escobar Triana, se le designó como Decano, con la misión de Organizar académicamente la Escuela y acometer el desarrollo del curriculum. El cargo de Decano, en ese entonces, equivalía al que hoy se denomina como Rector.

Mientras se obtenía la licencia de iniciación de labores para el programa de medicina, el director ejecutivo de la fundación, presentó al Consejo Directivo el proyecto para la implementación de un curso preuniversitario o curso básico que proporcionara a los estudiantes interesados en ingresar a la Escuela Colombiana de Medicina, los fundamentos necesarios en asignaturas como Introducción a la Bioquímica, Introducción a la Biofísica, Biología General, Matemáticas, Orientación Profesional y Método Científico. De esta manera, el programa de medicina con un enfoque innovador se constituyó en la razón de ser fundamental tanto de la Clínica como de la Escuela. El 8 de febrero de 1979, con la asistencia del Presidente Julio César Turbay, se inauguraron estas dos entidades.

En 1981, el Consejo Directivo aprobó la creación del programa de odontología, el cual inicio clases en enero de 1983, tras haber recibido la respectiva licencia de funcionamiento por parte del ICFES. El 12 de mayo del 2000, a través del Decreto 87, el Ministerio de Educación Nacional concede a este programa la Orden a la Educación y a la Fé Pública Luis López de Meza, como reconocimiento al alto nivel de calidad alcanzado. En 1983, se comenzó el primer posgrado en medicina, con especialización en psiquiatría, programa que también recibió la autorización del ICFES. Posteriormente, en 1985, empezó a funcionar la Clínica Odontológica. El 21 de agosto de 1986 se creó el Centro de Investigaciones, dependencia que ha permitido una adecuada interrelación entre docencia, investigación y proyección social. Así mismo se conformaron: El Instituto de Virología (1995), El Laboratorio de Biología Molecular (1996) y más recientemente (1999 – 2000) el Laboratorio de Genética Molecular de Resistencia Bacteriana a los Antibióticos.

En 1989, se diseñaron los Programas de Psicología e Ingeniería Electrónica, y el 4 de octubre de 1993, el Consejo Directivo expidió la Resolución No. 093 por la cual aprobó la apertura de estas carreras. El 2 de abril del 2001 este programa recibió la acreditación de alta calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional, acreditación que se mantiene actualmente. El 29 de mayo de 2001, el Gobierno Nacional, mediante el Decreto No. 1008, le confirió al programa la Orden y Diploma a la Educación Superior y a la Fé Pública Luis López de Mesa. En el año 2000 el Consejo Directivo aprobó la apertura de la jornada nocturna, para estos programas.

En 1989 se inició el programa de Enfermería, aprobado por el ICFES mediante el acuerdo No. 075 de 1993. El Ministerio de Educación Nacional expidió el Registro Calificado por siete años a este programa, el 6 de Mayo de 2005, según resolución No. 1584. En el 2007 se creó el programa de Maestría en Salud Sexual Reproductiva. En el año 1994 se creó la División de Ciencias Básicas y Humanidades. El origen de la División de Humanidades se remonta a la fundación misma de la Escuela Colombiana de Medicina que en su currículum había incorporado el llamado Seminario de Filosofía e Historia de las Ciencias (SFHC), el cual se ha extendido paulatinamente a los programas de pregrado. En 1995 se comenzó la Especialización en Bioética. Posteriormente se

crearon la maestría (26 de enero del 2000) y el doctorado (2 de agosto del 2006) en esta última rama del saber. Sus colecciones Bios y Ethos, Bios y Oikos, Bioética y Pedagogía, se completan con la Revista Colombiana de Bioética indexada en Publindex y en Latindex. Más adelante se abrió la especialización en Filosofía de la Ciencia que ha logrado una presencia académica importante a nivel nacional con la publicación de la Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia y la Colección Filosofía y Ciencia, los Conversatorios de Complejidad y la propuesta de Maestría que sigue su curso ante la Comisión Nacional de Maestrías y Doctorados.

La Facultad de Educación a Distancia de la Universidad el Bosque tiene su origen en 1996, cuando inició la oferta de programas de pregrado y postgrado en educación en todo el territorio nacional. Su objetivo fue la profesionalización de los docentes colombianos quienes en ese momento se desempeñaban como profesores de primaria y secundaria. Se ofrecieron ocho (8) Licenciaturas: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Preescolar, Español y Literatura, Ética Y Desarrollo Humano, Lengua Extranjera – Inglés y Matemáticas e Informática.

A nivel de posgrado se ofrecieron catorce(14) programas de especialización todos con una duración de un año: Arte y Folclor, Bioética, Derechos Humanos, Docencia Universitaria, Educación a Distancia, Educación Ambiental, Evaluación Educativa, Gestión Ambiental y Municipal, Gobierno Escolar, Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Pedagogía, Pedagogía de La Lengua, Pedagogía de las Ciencias Sociales y Pedagogía del Lenguaje Audiovisual. En total se atendieron 15.397 docentes en ejercicio. En el año 2001, el nuevo proyecto de la Facultad inició con la acreditación previa de cuatro licenciaturas y cuatro especializaciones. Las Licenciaturas fueron Pedagogía Infantil (Resolución N° 1041 del 25 de mayo del 2001), Educación Bilingüe con Énfasis en la enseñanza del Inglés (Resolución N° 1323 del 29 de junio del 2001), Lengua Castellana y Humanidades (Resolución N° 1019 del 24 de mayo del 2001) y en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (Resolución N° 1040 del 25 de mayo del 2001). Las Especializaciones fueron en Educación Bilingüe (Resolución N° 1323 del 29 de junio del 2001), Educación con Énfasis en Didáctica del Pensamiento Creativo (Resolución N° 1036 del 25 de mayo del 2001), Pedagogía del Lenguaje con Énfasis en Producción de Materiales (Resolución N° 1039 del 25 de mayo del 2001) y Educación con Énfasis en Producción Multimedia (Resolución N° 1038 del 25 de mayo del 2001). En el año 2003 se le otorgó acreditación previa al programa de Especialización en Docencia Universitaria (Resolución N° 969 del 13 de mayo del 2003).

De los nueve (9) programas con acreditación previa, a la fecha están funcionando cuatro, dos de pregrado, Pedagogía Infantil y Educación Bilingüe con Énfasis en la Enseñanza del Inglés, y dos de postgrado, Educación Bilingüe y Docencia Universitaria.

El 5 de febrero de 1997, se pasó de Institución Universitaria a Universidad, después de cumplir con los requisitos exigidos por el Gobierno Nacional; además se inició el Colegio Bilingüe de la Universidad El Bosque con el propósito de satisfacer las necesidades educativas y de formación de diferentes sectores de la población del nivel de secundaria. El Colegio ofrece un programa académico bilingüe semestralizado, coeducacional, de alta calidad, en educación media, Grados 10 y 11, acorde con estándares internacionales y bachillerato diversificado en las modalidades de Ciencias Básicas, Matemáticas e Informática, Ciencias Sociales, Ambiental y Arte.

La Facultad de Ingeniería inició actividades en el primer período académico de 1994. En ese entonces se firmó un convenio de cooperación con la Universidad de Oklahoma, el cual permitió que un grupo de estudiantes del programa realizara un semestre en el exterior, en esa Universidad. Las tres primeras promociones de la Facultad participaron activamente en este intercambio. En el 2004 se adecuó y se dotó un laboratorio de telecomunicaciones mediante otro convenio con la multinacional CISCO, con lo cual el programa se convierte en academia local. Durante el año 2003 se recibió la visita de pares académicos del CONACES y se obtuvo el registro calificado. La Facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad El Bosque dio inicio formal a sus actividades en 1998. Las Áreas del conocimiento que se definieron en su momento para este programa se desarrollaban en diez semestres en la jornada diurna y once en la nocturna. A finales del año 2003, la Facultad recibió la visita de los pares académicos para el proceso del Registro Calificado el cual se obtuvo el 17 de Febrero de 2004 otorgado por parte del Ministerio de Educación Nacional.

La Facultad de Ingeniería Ambiental inició sus clases el 14 de julio de 1999. Se obtuvo el registro calificado del Programa mediante la Resolución 910 del 6 de mayo de 2003. El objetivo de la Facultad es formar profesionales que estén en capacidad de diseñar, investigar e implementar procesos de planeación para el mejoramiento de tecnologías y el desarrollo científico necesarios con el fin de realizar una gestión ambiental.

El 22 de septiembre de 1999 fue aprobada la iniciación de actividades del programa de Ingeniería Industrial por el Consejo Directivo. Empezó actividades académicas en el primer semestre del 2000 con el programa de profesionalización de cuatro semestres académicos para técnicos y tecnólogos, en el marco de un convenio realizado con el SENA, aprobado por el Consejo Directivo de la Universidad según Acuerdo 6170 de 1999, con 21 estudiantes. Durante ese primer semestre del 2000, se crearon la Especialización en Gerencia de Proyectos, mediante Acuerdo 6336 del Consejo Directivo de la Universidad y el programa de Especialización en Gerencia de Producción y Productividad, aprobado mediante Acuerdo 6807 del Consejo Directivo de la Universidad El Bosque.

A partir de la mitad del año 1997, las Directivas y principalmente los Miembros Fundadores de la Universidad se interesaron por desarrollar programas artísticos, con el fin de ofrecer a todos los estudiantes una formación integral a través de la creación de materias o electivas diferentes al eje central de los estudios académicos científicos y humanísticos, para promover en los estudiantes los valores fundamentales de la vida en general, su calidad y su sentido. De esa forma, nacieron a partir del final de 1997, los Cursos Libres en Artes, destinados a la población en general y enfocados hacia la Música, las Artes Plásticas y las Artes Escénicas.

La Carrera de Artes Escénicas de la Universidad El Bosque nace como una propuesta orientada a conjugar múltiples manifestaciones artísticas, entre ellas música y artes plásticas. En el año 1998 se diseñó el proyecto de la carrera de Artes Escénicas el cual fue propuesto y aprobado mediante el Acuerdo No 5538 de 1998 expedido por el Consejo Directivo. Inició actividades académicas en 1999, y desde entonces, el programa ha formado profesionales que se desempeñan como actores y directores en teatro, televisión, dentro y fuera del país, haciendo un importante aporte a la cultura nacional. En este momento se está trabajando en el desarrollo de la carrera "Arte Dramático" con Énfasis

en Actuación y Teatro Musical con el cual se pretende continuar con la formación de profesionales escénicos del mejor perfil.

Se creó el Programa de Artes Plásticas, con una duración de diez semestres, por medio del Acuerdo 5566 del 9 de diciembre de 1998, e inició labores en el primer período del año 2000. Previamente el ICFES había aprobado el currículo del programa el 22 de julio de 1999. La Reforma Curricular del Programa se aprobó mediante el Acuerdo 7531 de junio 4 de 2003. En octubre de 2007 le fue otorgado el Registro Calificado por siete años a través de la Resolución 6508 del 25 de octubre de ese año.

Para el año de 1999, se abrió el Programa de Formación Musical con un Énfasis en Interpretación Instrumental y otro en Enseñanza Instrumental. Aparte de estos dos énfasis, el Programa de Formación Musical, actualmente, desarrolla otros cuatro en Arreglos Musicales, Dirección de Conjuntos, Música Antigua, Ingeniería de Sonido y Composición. El Programa ha sido concebido para impartir diferentes géneros de la música, pasando por la clásica, la colombiana, la popular, con sus diferentes manifestaciones, el Jazz y la música antigua.

La creación oficial de la Orquesta se realizó el 17 de Marzo de 2004 en el Auditorio de Colsubsidio. Además, se impulsó la creación de la Asociación de Amigos de la Orquesta Sinfónica. Esta está conformada por unos cincuenta músicos, en su gran mayoría estudiantes del Programa de Formación Musical de la Universidad y de algunos profesores, quienes participan también en la capacitación y asesoría de los alumnos, con el fin de prepararlos de manera gradual para el trabajo específico como artistas y músicos de orquesta. Así mismo, la Orquesta funciona también como un Laboratorio Experimental y un Taller Investigativo a través del cual se tratará, a partir de este año, de hacer revivir melodías de compositores colombianos que no son interpretados muy a menudo por las agrupaciones oficiales o privadas del país.

Paralelamente a la Orquesta Sinfónica El Bosque, se creó el Coro Institucional de la Facultad, lo cual permitirá abordar un repertorio amplio, con la interpretación de grandes obras de Música Sacra, que constituirán una parte esencial de la programación anual de la Orquesta.

El Programa de Administración de Empresas tuvo su origen a partir del acuerdo 6274 del 2000. Después de recibir la visita de los pares académicos, la Facultad obtuvo el registro número 172946580-001100111100, que permitió comenzar a ofrecer el programa de Administración de Empresas en el segundo semestre de 2001. El programa cuenta con las siguientes áreas académicas: Administración y Organizaciones, Economía y Finanzas, Mercadeo y Operaciones y el Área de Profundización orientada al mundo de los Negocios Internacionales.

También en el año 2000 la Universidad crea la Facultad de Ciencias, (acta 054, resolución No. 192 de 2000), con los programas de Química, Física, Matemáticas y Biología (1 de Marzo de 2001 en el Acta 055, resolución 198 de 2000). Este último inició labores en el primer periodo académico de 2003 ayudando a la consolidación de la Facultad de Ciencias, para engranarse operativamente como un Departamento de esta unidad académica, a la vez que se abrieron las puertas del Museo de Ciencias de la Universidad El Bosque. La Facultad cuenta en la actualidad con laboratorios especializados en el área de Genética, Ecología, Fauna Silvestre, Invernadero y Bioterio de Investigación. Para el 2008 se obtuvo el reconocimiento del INSTITUTO

ALEXANDER VON HUMBOLDT para el Museo de Ciencias, así como el de la Secretaria de Cultura y Turismo para Bogotá.

El 13 de junio de 2001 el Consejo Directivo de la Universidad aprobó el proyecto del programa de Diseño Industrial. En el segundo semestre del 2002 dio inicio el programa. En el 2004 se empezaron las primeras aproximaciones a una reflexión disciplinar del diseño. En el 2005 se sentaron las bases de lo que hoy es la Facultad. En 2006 se crea la Facultad de Diseño, Imagen y Comunicación. En este año se iniciaron nuevos proyectos como la revista digital de circulación semestral MASD la cual lanza su edición 00 el 9 de noviembre del mismo año. Esta revista tiene por objetivo la divulgación del diseño, y en su seno se conforma el grupo de investigación Diseño, Imagen y Comunicación.

Para el 2007 surgen nuevos proyectos, entre ellos el Centro de Diseño y Comunicación, el cual se constituye en un espacio de investigación y desarrollo del diseño, a través de la realización de tareas como la renovación de la imagen corporativa, el desarrollo de material publicitario, publicaciones institucionales, implementación de material y publicaciones multimedia y servicios de diseño a la comunidad en general.

El Departamento de Matemáticas inició labores en el año 2005 mediante un proceso que comenzó con el levantamiento de una base de datos sobre las materias (programas, créditos, requisitos, prerrequisitos), profesores (hojas de vida, currículos, títulos, escalafón, salario, experiencia, dedicación docente, de tutorías e investigación), necesidades de las facultades, etc.

Entre enero de 2002 y marzo de 2004 se desarrolló el Proyecto Educativo (PEP) del Programa de Optometría, ajustado al Decreto 2566 del Ministerio de Educación Nacional. En septiembre 1 de 2004, mediante Resolución 268 del Claustro se autoriza la creación de este programa. En Abril 10 de 2007 mediante la Resolución No. 1761 emanada del Ministerio de Educación Nacional, se otorga por un término de 7 años el Registro Calificado al Programa de Optometría. El 4 de Febrero de 2008 se inició el primer semestre académico.

El Programa de Instrumentación Quirúrgica se empezó a gestar en el año 2005, cuando las Directivas de la Universidad tomaron la decisión de comenzar con el estudio y elaboración del documento de verificación de condiciones mínimas de calidad para la obtención del Registro calificado, a la luz del Decreto 2566 de 2003. El Claustro, en uso de las atribuciones legales que le confiere el Estatuto General de la Universidad, creó el programa adscrito a la Facultad de Medicina, mediante la Resolución 316 del 1 de marzo de 2006.

En cumplimiento de las normas legales, en junio del mismo año, se presentó al Ministerio de Educación Nacional el documento correspondiente para la obtención del Registro Calificado, el que fue otorgado por la Resolución 5421 del 12 de septiembre de 2007 y registrado en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior SNIES con el código 53071. El hecho de que el programa se encuentre adscrito a la Facultad de Medicina, se ha constituido en una fortaleza para su desarrollo y será un pilar importante para su crecimiento. De esta manera se sintetiza el recorrido histórico de la Universidad en el cual se han forjado profesionales con educación integral. ”

Misión.

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2011 – 2016, acoge la Misión y la Visión formulada por la Institución, pero entiende que es necesario orientar su desarrollo mediano hacia un horizonte concreto y pragmático, por lo cual el PDI consagra los lineamientos de desarrollo para los próximos cinco (5) años desde dos elementos fundamentales: La Orientación Estratégica Institucional (OEI) que se concreta en el desarrollo de los Ejes, Programas y Proyectos, que en conjunto marcan el horizonte de la acción colectiva universitaria al 2016.

La misión de la Universidad El Bosque, establece que “Desde el enfoque Biopsicosocial y Cultural, la Universidad El Bosque asume su compromiso con el país teniendo como imperativo supremo la promoción de la dignidad de la persona humana en su integridad.

Sus máximos esfuerzos se concretan en ofrecer las condiciones propias para facilitar el desarrollo de los valores ético-morales, estéticos, históricos y tecno-científicos enraizados en la cultura de la vida, su calidad y su sentido.

Lo anterior, en la perspectiva de la construcción de una sociedad más justa, pluralista, participativa, pacífica y la afirmación de un ser humano responsable, parte constitutiva de la naturaleza y de sus ecosistemas. Receptor y constructor crítico de los procesos globales de la cultura” (Misión y Proyecto Educativo. Universidad El Bosque. Bogotá - Colombia. 1996.).

Visión.

La visión de la Universidad El Bosque “orientará todos sus esfuerzos para posicionarse como una institución de educación superior, adecuada a los avances científicos y tecnológicos de la sociedad del conocimiento y la información, atenta en su respuesta a los problemas y a su compromiso con la sociedad, en cobertura, calidad y eficiencia”. (Plan de Desarrollo Institucional 2011 – 2016, 2010.)

La Universidad buscará la diversificación de sus programas académicos para dar respuesta a los requerimientos de los sectores productivo y de servicios, y a las necesidades de formación en educación superior de personas de diferentes estratos sociales, desarrollando además nuevas estrategias para lograr la permanencia y promoción de los estudiantes y evitar la deserción.

Orientación Estratégica Institucional (OEI).

En el PDI 2011-2016 de la Universidad El Bosque se establece que la Orientación Estratégica Institucional (Rowley, 2001) define el sentido que una institución toma o ratifica para su actuar (por eso Orientación) y que permite a ésta ocupar una posición diferenciada en su entorno, garantizando así su consolidación y desarrollo (por eso Estratégica). En esta perspectiva se formuló la OEI 2011-2016: “La Universidad El Bosque se consolida como Universidad de formación multidisciplinaria, con un foco que articula su desarrollo (en formación, investigación, transferencia y servicio) en la salud y calidad de vida. Insertada en el entorno global, comprometida con las necesidades y oportunidades locales, regionales y nacionales”.

El mismo PDI agrega: “orienta la relación con el entorno, el desarrollo académico, la oferta formativa, las actividades de investigación y transferencia, las mejoras de la oferta académica, la relación con los usuarios, la composición y desarrollo del talento humano, el desarrollo del campus, los recursos y los servicios”.

El Proyecto Educativo de la Universidad El Bosque se concibe como “un conjunto de criterios, pautas, normas y orientaciones, que hacen viable en la cotidianidad de los quehaceres y funciones de esta institución académica, la realización de la misión. La variedad de interacciones de sus miembros, constituye un ambiente axiológico, en el que éstos, se humanizan y se dignifican, de tal modo que se vaya consolidando una autentica comunidad educativa.

El Proyecto Educativo de la Universidad El Bosque es un compromiso de todos, de ahí, que exija actitudes de pertenencia y corresponsabilidad de cada uno de sus miembros, desde sus particularidades personales, estamentos y niveles de competencia, como también desde la identidad teórico-práctica de sus respectivos ámbitos disciplinarios y profesionales, respetando la autonomía académica de las respectivas áreas del saber”. (Misión y Proyecto Educativo. Universidad El Bosque, 1996).

Plan de Desarrollo Institucional 2011 – 2016.

Del crecimiento y resultado del proceso de autoevaluación realizado por La Universidad El Bosque en el año 2010, surgió un proceso de planeación estratégica que se consolidó como el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2011-2016.

El PDI es un documento indicativo y flexible que se constituye como un “dispositivo dinamizador de los procesos institucionales y se adecua a los retos y necesidades del entorno local, regional, nacional y mundial para el cumplimiento de la misión de la Universidad. Por lo tanto, se asume como ruta y horizonte para el desarrollo de las funciones misionales y no como camisa de fuerza que impide a la Institución actuar oportunamente frente a retos y oportunidades que de seguro se presentarán durante su periodo de alcance.

El Plan realiza una presentación integral, objetiva y en lo posible cuantificable de la Situación institucional, la cual se asume como punto de partida para la proyección de la gestión durante los próximos cinco años.

Cohesiona los esfuerzos de la comunidad universitaria en busca del cumplimiento de los objetivos estratégicos desde una perspectiva humana y académica.

Orienta el presupuesto institucional e identifica prioridades y puntos de convergencia

para articular los intereses de los diferentes actores institucionales” (Universidad El Bosque, 2012, Plan de Desarrollo Institucional 2011 – 2016, 2012, p.16).

El PDI “expone en detalle los ejes estratégicos y formula los programas y proyectos que los componen. Los ejes estratégicos son los siguientes: 1) Desarrollo Estratégico y de Calidad. 2) Desarrollo Académico. 3) Éxito Estudiantil. 4) Construimos un Mejor Equipo. 5) Desarrollo del Entorno del Aprendizaje.”

“..El eje estratégico 1: “Desarrollo Estratégico y de Calidad”, responde a la necesidad de definir los programas que deberán llevar a la Universidad de sus ejercicios institucionales de autoevaluación y planeación a la consolidación de un sistema de calidad y planeación. En él se definen los mecanismos por los cuales la Institución fortalece y articula sus sistemas de planeación y calidad con la cultura organizacional que los debe soportar. Los logros de este trabajo se evidencian en los reconocimientos de calidad que la Universidad reciba en los próximos cinco años. Su Acreditación Institucional de Alta Calidad por el CNA, la renovación de la Acreditación de varios programas y la acreditación de otros tantos. El fortalecimiento de las comunicaciones como elemento fundamental para coherencia interna y la consolidación de relaciones estratégicas con actores estatales, empresa y otros grupos de interés son considerados en éste eje.

El eje estratégico 2: “Desarrollo Académico”, en el cual convergen acciones referidas a las funciones sustantivas universitarias. Se fortalece y gestiona el desarrollo académico con calidad, a través del desarrollo de la oferta académica, el fortalecimiento curricular de la oferta existente alrededor de referentes como el foco en el estudiante y el aprendizaje, la flexibilidad, la internacionalización y la implementación de las Nuevas Tecnologías de la Información (TICs). De igual manera, se fortalece la investigación y la transferencia del conocimiento, con prácticas

eficientes e innovadoras que permitan un crecimiento coherente, responsable, sostenido y planeado.

El eje estratégico 3: “El éxito estudiantil”, se estructura teniendo en cuenta una adecuada inmersión de los estudiantes que ingresan a la institución, el desarrollo de los que ya avanzan en sus procesos de formación y la preparación efectiva de los que están próximos a egresar para afrontar el reto de su primer empleo. Lo anterior a través de un permanente contacto, acompañamiento y apoyo desde lo académico, financiero, psicológico y de gestión universitaria, además del monitoreo de los niveles de satisfacción y el rendimiento académico, con el objetivo que el estudiante logre tener una excelente formación académica, lo que le permite alcanzar como egresado una exitosa inserción al mundo real y a la vida laboral. Más allá de mantener altas tasas de retención estudiantil, los programas de éste eje contribuyen al desarrollo de un profesional atento a su gestión, mejora y formación continuada, eficiente en los procesos en que desarrolla su quehacer laboral.

El eje estratégico 4: “Construimos un mejor equipo”, fortalece el desarrollo integral del talento humano (académicos, personal administrativo y directivos) de la Universidad, como un equipo de trabajo comprometido, proactivo, creativo, participativo, con liderazgo y capacidad de autogestión para el logro de los objetivos institucionales y personales. La Universidad consolida así una comunidad con los conocimientos y competencias requeridas para afrontar los retos que supone el siglo XXI y los que se impone para su desarrollo futuro.

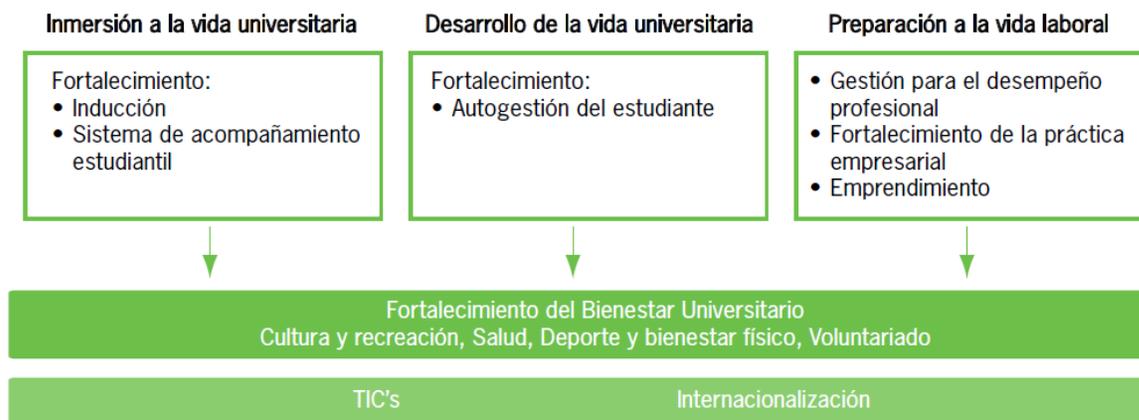
El eje estratégico 5: “Desarrollo del entorno del aprendizaje”, comprende el desarrollo de un mejor ambiente para aprender, enseñar, investigar, servir y trabajar. Se incluyen aquí los aspectos relacionados con los procesos, servicios y recursos académico–administrativos. Atiende el desarrollo del campus, concretado en proyectos como el Edificio Académico Administrativo,

el de Bienestar y la Nueva Clínica Universitaria. El fortalecimiento de la relación con los aspirantes, estudiantes y egresados forma parte de los programas contemplados por éste eje.” (Universidad El Bosque, 2012, Plan de Desarrollo Institucional 2011 – 2016, 2012, p.17 - 18).

Éxito Estudiantil.

En el plan de Desarrollo 2011 - 2016, específicamente en el “Eje Estratégico 3, se plantea el Éxito Estudiantil, el cual describe el compromiso de calidad de la Universidad El Bosque y el control de la deserción estudiantil, lo que presupone un entorno aprendizaje adecuado para la calidad de vida del estudiante que incluye el bienestar integral en su proceso de formación y el diseño y desarrollo de prácticas que permitan mejorar los indicadores de retención y graduación estudiantil, fortaleciendo en el estudiante las habilidades para desarrollarse hasta convertirse en ciudadanos responsables y exitosos que generen valor en la sociedad. “(Plan de Desarrollo 2011 – 2016, 2012,p. 128).

“ El PDI determina avanzar al concepto de gestión del éxito estudiantil, lo que presupone un entorno de aprendizaje adecuado para la calidad de vida del estudiante que incluye el bienestar integral en su proceso de formación y el diseño y desarrollo de prácticas que permitan mejorar los indicadores de retención y graduación estudiantil, fortaleciendo en los estudiantes las habilidades para gestionarse, hasta convertirse en ciudadanos responsables y exitosos que generen valor en la Sociedad. A continuación se presenta el Modelo de Gestión de Éxito estudiantil que ha desarrollado e implementado la Universidad:

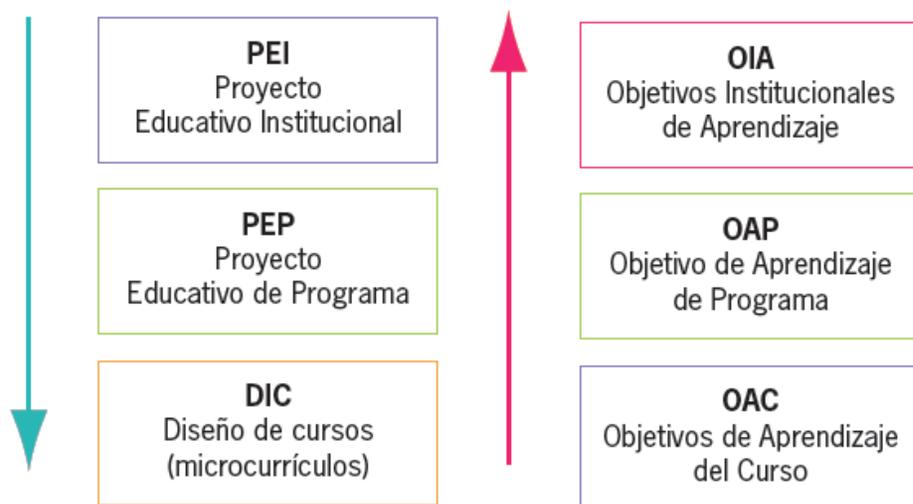


Fuente: Políticas Éxito Estudiantil, 2013, p.16.

Figura 2 Modelo de Gestión del Éxito Estudiantil.

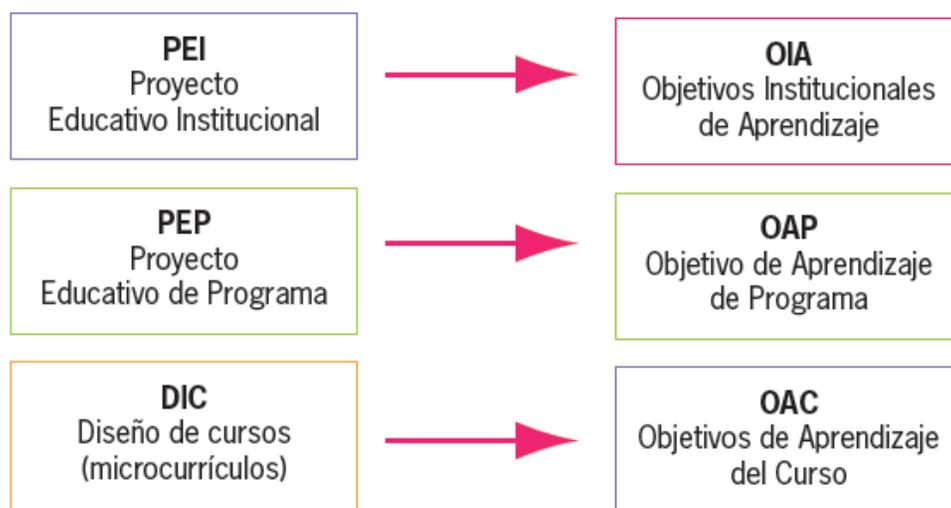
Objetivos Institucionales.

La Universidad el Bosque, en el documento Políticas de gestión curricular Institucional, 2011, con la estructuración del “...Programa de Fortalecimiento Curricular establece la coherencia, comprensión y apropiación desde una estructura diacrónica que articula el Proyecto Educativo Institucional con los Objetivos Institucionales de Aprendizaje; el Proyecto Educativo del Programa con los Objetivos de Aprendizaje de Programa y el Diseño de los Cursos con sus Objetivos de Aprendizaje, los cuales se muestran en las siguientes figuras:



Fuente: Políticas de gestión curricular Institucional, 2011, p.41.

Figura 3 Articulación de la Misión, Proyecto Educativo Institucional y Objetivos de Aprendizaje. Estructura Sincrónica.



Fuente: Políticas de gestión curricular Institucional, 2011, p.41.

Figura 4 Articulación de la Misión, Proyecto Educativo Institucional y Objetivos de Aprendizaje. Estructura Diacrónica

La Universidad el Bosque, en el documento Políticas de gestión curricular Institucional, 2011, define que "... como punto de partida para la consolidación del Modelo pedagógico de

aprendizaje centrado en el estudiante, realiza una construcción colectiva de los Objetivos Institucionales de Aprendizaje (OIA) y por recomendación del Consejo Académico, mediante acuerdo N° 10344 de 2010 el Consejo directivo aprueba los siguientes Objetivos Institucionales de Aprendizaje:

Aprendiendo como aprender:

- Desarrollar la capacidad de aprendizaje y actualización, para convertirse en sujeto autónomo y responsable de su propia formación.
- Desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita, comprensión de textos, abstracción, análisis.
- Desarrollar habilidades en el dominio de una segunda lengua acorde con sus elecciones, proyecto de vida y profesión, que permitan la comunicación con los pares y entender la literatura en la disciplina.

Compromiso

- Desarrollar el compromiso con la calidad en los ámbitos personal e Institucional
- Desarrollar capacidades que aseguren el compromiso cívico – político y ciudadano.

Dimensiones humanas

- Desarrollar capacidades como ser humano integro, responsable de su auto cuidado, con un profundo sentido de compromiso ético, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, promotor de la cultura de la vida y de la conservación del ambiente.
- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo.

Conocimientos fundamentales

- Formarse como profesional de excelentes condiciones académicas y sólidos conocimientos capaces de hacer aportes en el área de estudio.

- Formarse como profesionales capaces de conocer y comprender los diversos saberes y prácticas culturales.

Aplicación

- Desarrollar habilidades que aseguren la capacidad de identificar, plantear y resolver problemas y proponer proyectos desde un enfoque biopsicosocial, bioético y humanista.
- Desarrollar actitud crítica, investigativa y de búsqueda para lograr la libertad de pensamiento.
- Desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

Integración

- Desarrollar habilidades para ser gestor de transformación social y emprendimiento, desde la comprensión de la realidad de las condiciones ambientales, sociales, culturales, económicas, políticas de la población colombiana que permitan la participación interdisciplinaria en la solución de los principales problemas y conflictos, con el fin de aportar a la construcción de una sociedad más justa, pluralista, participativa, pacífica.
- Desarrollar habilidades para asumir los procesos de universalización y globalización.

Objetivos de Aprendizaje de Programa:

Para consolidar el referente del aprendizaje desde el Programa de Fortalecimiento Curricular cada una de las Unidades Académicas elaboró los Objetivos de Aprendizaje de Programa (OAP) articulados con los Objetivos Institucionales de Aprendizaje (OIA). Posteriormente, los OAP se socializaron ante el Consejo Académico y se acataron las recomendaciones de los miembros del Consejo Académico.

A continuación se presentan los OAP organizados de acuerdo con las Áreas Disciplinarias: Ciencias Naturales y de la Salud: Programa de Biología, Enfermería; Instrumentación Quirúrgica, Medicina, Odontología y Optometría. Ciencias Sociales y Humanas: Programas de Filosofía, Licenciatura Educación Bilingüe, Licenciatura en Pedagogía Infantil y Psicología. Ingeniería Industrial y Administración: Programas de Administración de Empresas, Bioingeniería, Ingeniería Ambiental, Electrónica, Industrial y de Sistemas. Artes y Diseño: Programas de Arte Dramático, Artes Plásticas, Diseño Industrial y Formación Musical.”(p. 43-44)

Estructura académico–administrativa.

En el Reglamento General de la Universidad El Bosque, se establecen como órganos de gobierno: El Claustro, Consejo Directivo, Rectoría, Consejo Académico, Consejo Administrativo, Vicerrectorías, Secretaría General, Directores de División, Decanos, Consejo de Facultad, Secretarios Académicos y Directores de Área, Departamentos, Carreras o Institutos, como se observa en la figura 5 a continuación:



Fuente: Reglamento General

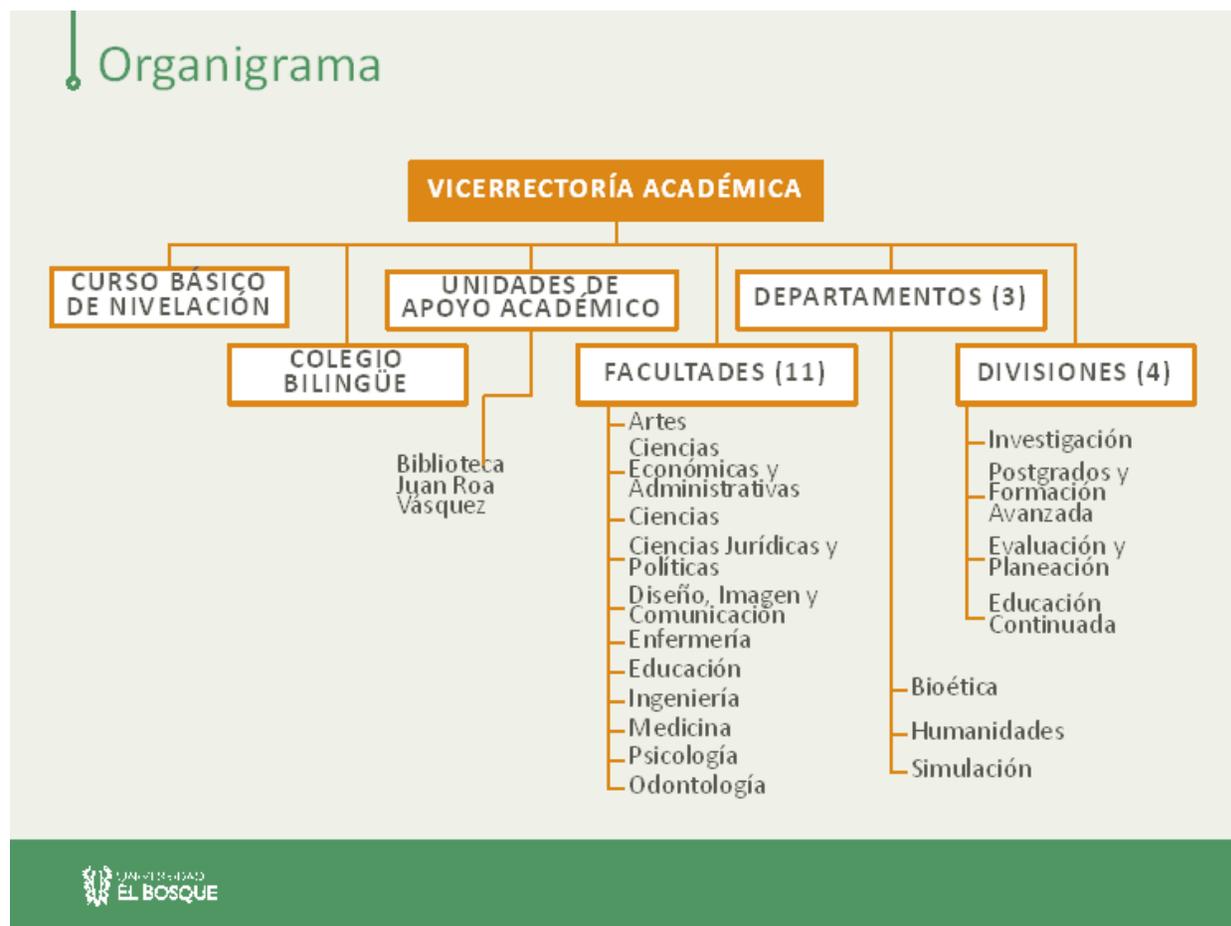
Figura 5. Organigrama Claustro

Actualmente, la Universidad tiene una oferta de 22 programas de pregrado, distribuidos en cinco categorías: arte y diseño (4); ciencias naturales y de la salud (7); ciencias sociales y humanas (5); ingenierías (5); y administración (1). Además cuenta con 74 programas de posgrado, distribuidos en tres categorías: especializaciones (65); maestrías (8); y doctorado (1).

Esta diversidad disciplinar de la oferta académica soporta la “multidisciplinariedad” enunciada en la Orientación Estratégica Institucional. Como parte de su tradición, la mayor parte de los programas de posgrado están relacionados con el área de la salud, sin embargo, se evidencia el aumento en el número de programas de formación tanto de pregrado y posgrado en otras áreas del conocimiento. Atendiendo la Orientación estratégica institucional, la Universidad

El Bosque es una de las tres Universidades en Colombia con mayor oferta académica en los campos de salud y calidad de vida. La Universidad, además cuenta con un colegio bilingüe, un curso básico, una División de educación continuada, cuatro Institutos y tres Departamentos.

El Reglamento General explicita las funciones que tienen cada uno de ellos. La estructura orgánica de la Universidad se observa en la siguiente figura, figura 6.



Fuente: Reglamento General

Figura 6 Organigrama Vicerrectoría Académica

La orientación estratégica de la Universidad ratifica su compromiso con la generación, el desarrollo y la transferencia del conocimiento; dicho compromiso se refleja en: a) el eje 2 del Plan de Desarrollo Institucional en donde se contemplan programas que buscan la consolidación de la investigación en la Universidad; y b) la Política de Investigaciones “en donde se configura

el escenario de actuación institucional para fortalecer el papel de la Universidad como generadora de conocimiento en articulación con las necesidades y oportunidades de sus comunidades locales y regionales y como dinamizadora de la transferencia y la gestión del conocimiento en procesos de innovación, desarrollo, formación continuada y asesoría, coordinadas con el Estado, la Empresa y la Sociedad” (Política de Investigaciones. Universidad El Bosque. Bogotá, 2012. Página 16). Esto se sustenta en el marco de la Misión, Visión y en el Proyecto Educativo de la Institución.

Gestión Curricular.

Licenciatura en Pedagogía Infantil, Proyecto educativo del programa (PEP).

Como lo menciona el Dr. Jaime Escobar Triana, en el documento Historia de la Universidad El Bosque, en el año 2001, la Facultad de Educación inició con la acreditación previa de cuatro licenciaturas, entre ellas la Licenciaturas de Pedagogía Infantil (Resolución N° 1041 del 25 de mayo del 2001) en Modalidad Distancia y posteriormente inició la Licenciaturas de Pedagogía Infantil Modalidad Presencial según Acuerdo Consejo Directivo No.6623 de octubre 25 de 2000 y la acreditación previa según Resolución No.1041 del 25 de mayo de 2001 expedida por el MEN. Actualmente la Licenciatura cuenta con la resolución de Registro Calificado, por siete años, No. 10110 de diciembre 11 de 2009 expedida por el MEN.

Objetivos de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Dentro de los objetivos propuestos por la Facultad de Educación para el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil están Formar profesionales de la educación con un profundo sentido ético y competente para incidir en los procesos de desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 8 años.

Preparar futuros docentes con gran compromiso y preparación para el diseño, ejecución y evaluación de proyectos pedagógicos y prácticas innovadoras de atención a la infancia en los diferentes escenarios socioculturales de los que son partícipes los niños en la actualidad.

Desarrollar en los futuros educadores una actitud crítico-reflexiva que propicie la investigación permanente en relación con el niño, su contexto social y su propio quehacer pedagógico.

Concordancia con la Misión y el PEI institucional de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Desde un enfoque biopsicosocial, La Licenciatura en Pedagogía Infantil busca: contribuir al fortalecimiento de la docencia, la investigación y el servicio en función de la formación integral de los futuros educadores.

Formar integralmente un Licenciado en Pedagogía Infantil con espíritu crítico e investigativo. De acuerdo con la misión de la Universidad El Bosque (Plan de Desarrollo Institucional. Gestión Rectoral, 1998-2000 y 2006-2008), esto significa: con gran sentido de libertad de pensamiento, de originalidad y espontaneidad, con apertura ideológica, con los otros saberes en torno a problemas comunes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con rigor metodológico y científico, actitud de búsqueda y pertenencia en la construcción social del conocimiento.

Propiciar una actitud de respeto por las ideas y creencias de los demás, con mayor razón cuando se están formando futuros docentes para educar a la infancia.

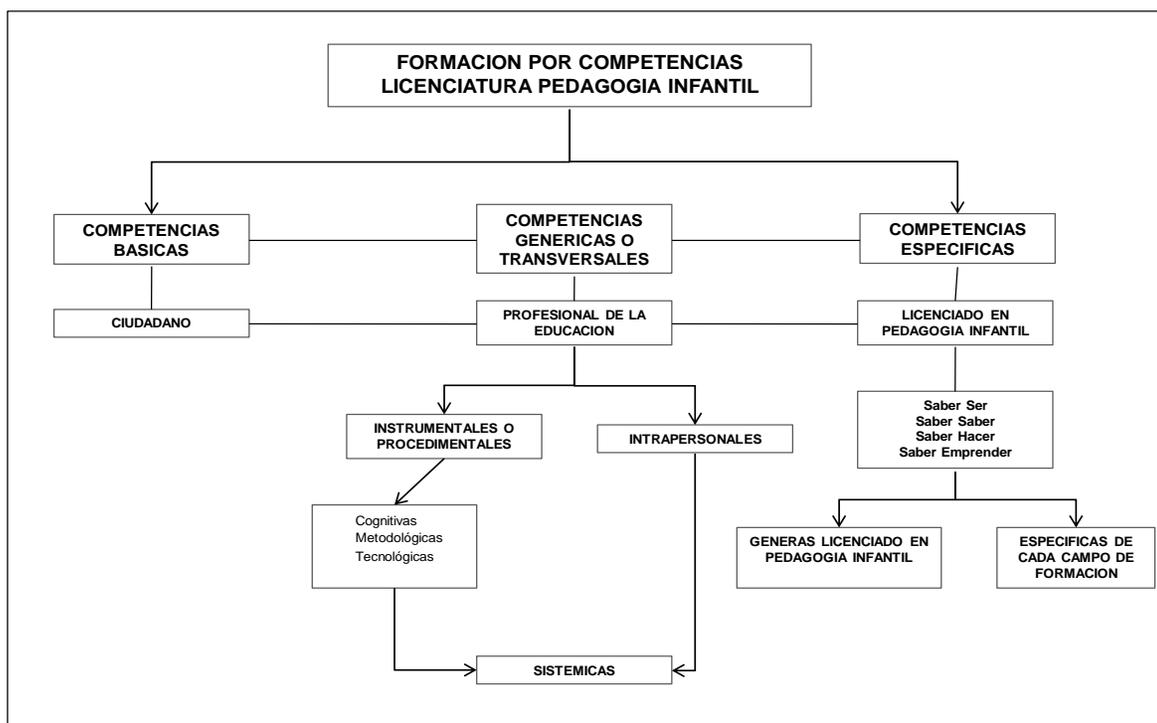
Perfil de Formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

El egresado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil debe ser un docente capaz de unir la teoría con la práctica en su quehacer educativo, un investigador preparado para proponer

alternativas de solución sobre problemas pedagógicos relacionados con la infancia, un profesor conocedor de las diferentes teorías sobre la educación de la infancia, un líder en la construcción de conocimiento, innovador de procesos formativos y creador de ambientes pedagógicos en el campo de la Pedagogía Infantil, un docente líder en la gestión de proyectos sobre la infancia en diferentes contextos y escenarios.

Competencias de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

El concepto de aldea global propicia que las naciones se enfrenten a la necesidad de capacitar a sus ciudadanos para ser competentes en el mercado laboral no solo nacional sino internacional. Esto nos lleva al concepto de competencias, y el modelo de aprendizaje basado en ellas.



Fuente: Adaptación del Documento Discusión sobre Política pública sobre educación superior por ciclos y por competencias

M.E.N (2007)

Figura 7 Estructura de Formación por Competencias Licenciatura En Pedagogía Infantil

De acuerdo con el documento de discusión de 2007 sobre la Política Pública de Educación Superior por Ciclos y Competencias del M.E.N, “la competencia debe ser entendida como un elemento que integra aspectos que tienen que ver con conocimientos, habilidades y valores, es decir comprende aspectos de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal interrelacionados en la búsqueda de desempeños eficientes en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto; desde esta perspectiva, la competencia es integral e integradora”(p. 8)

En este punto es pertinente aclarar que, tal como lo plantea Vargas (2001), existe una estrecha relación entre la formación por competencias y la empleabilidad. Él plantea la modernización de los programas educativos hacia una formación por competencias. En general, propone que “la rapidez del cambio en los contenidos de las ocupaciones así como la necesidad de profundizar en nuevas habilidades, han facilitado el nacimiento de una nueva concepción de la formación profesional centrada más en ocupaciones, ampliamente definidas, que en puestos de trabajo y orientada hacia el desarrollo de competencias laborales” (p. 4)

Competencias genéricas o transversales de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Son aquellas que contribuyen con las herramientas necesarias para el análisis y solución de problemas reales en el ámbito laboral. Algunas de estas competencias son: capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad de comunicación en un segundo idioma, habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, capacidad de investigación. Estas competencias se promueven en materias como: Comunicación y Lenguaje, Producción Discursiva y Textual, Educativa, Metodología de la Investigación y Proyecto de Grado”. (Proyecto Educativo Del Programa (PEP), Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2008, p.3-5)

Estrategias Pedagógicas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Con el fin de establecer las estrategias pedagógicas, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Qué entendemos por pedagogía en la Facultad de Educación de la Universidad el Bosque?, ¿En qué consiste lo disciplinar?, ¿Qué peso relativo se le debe asignar a la formación pedagógica en relación con la formación disciplinar de los futuros docentes?, ¿Qué papel debe jugar la investigación?, ¿Qué peso relativo se le debe asignar a la formación general?, ¿Qué significa flexibilidad curricular?, ¿Qué se entiende por innovación pedagógica?

Pedagogía y Formación Pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

El objetivo primordial de la Facultad de Educación es el desarrollo conceptual de la Pedagogía para lo cual se requiere hacer investigación, generar conocimiento y publicar los hallazgos que se vayan encontrando con el fin de, por un lado, enriquecer permanentemente los programas de formación de docentes de la Facultad, y por el otro, incidir en las políticas que en este campo desarrolle el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional.

Al analizar que se entiende por pedagogía, se llegó a la conclusión que es muy difícil dar una sola definición; por lo tanto, es mejor caracterizarla : es una reflexión sobre la práctica docente, es la teoría que ilumina el quehacer docente, abarca los conocimientos relativos a la educación, los diferentes modelos y enfoques pedagógicos que se han dado a través de la historia, tiene que ver con los principios que orientan el quehacer educativo en un contexto de educación formal , es un quehacer que conlleva implicaciones políticas para la construcción de una sociedad desde la definición de un modelo pedagógico.

La formación pedagógica de los futuros docentes se debe orientar con base en estos lineamientos.

Lo Disciplinar y la formación Disciplinar en la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

El saber disciplinar se refiere al conocimiento de un campo específico que trata de resolver un problema del conocimiento teniendo en cuenta la tradición y el reconocimiento de carácter universal y, que a su vez, se pueda reconocer como lo fundamental de un cuerpo de conocimientos de dicho campo específico.

La formación disciplinar de los futuros licenciados debe orientarse hacia la adquisición de aquellos conocimientos que requieren para poderlos enseñar. Es muy importante aclarar que no se los debe preparar para ser profesionales de las diferentes disciplinas (ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, español y literatura, entre otros,) pero si para que tengan los conocimientos necesarios para desempeñarse adecuadamente como profesores en la escuela.

En este aspecto, se hizo especial énfasis en que la formación disciplinar debe estar estrechamente relacionada con la didáctica referida a cada disciplina, pues cada una de ellas tiene una forma diferentes de enseñarla y de aprenderla. Por ejemplo, es bien distinto enseñar las ciencias sociales, o las matemáticas, o una lengua extranjera. Por lo tanto, el conocer los enfoques y modelos pedagógicos no es suficiente, es necesario también aprender la didáctica de la disciplina o disciplinas objeto de enseñanza.

Peso Relativo que se le Debe Asignar a la Formación Pedagógica en Relación con la Formación Disciplinar en la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Se concluyó que la formación en ambos campos debe ser equilibrada y equitativa, pues el sólo conocimiento de la pedagogía y de la didáctica no es suficiente para poder enseñar una disciplina y estamos formando profesores para ser docentes de algo. A su vez, el dominio de una

disciplina no basta para poderla enseñar, es necesario también que conozca los enfoques pedagógicos y didácticos que le permitirán escoger las estrategias que mejor se adapten a las condiciones de los grupos que vaya a enseñar.

Este peso relativo, equilibrado y equitativo deberá verse reflejado en el nuevo plan de estudios.

El Papel que Debe Jugar la Investigación en los Procesos de Formación de los Futuros Licenciados en la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

La investigación debe ser el eje transversal de la formación de los Licenciados de la Facultad. No obstante, es necesario diferenciar que se entiende por formación en investigación en pregrado, en la especialización y en las futuras maestrías de la Facultad. Este aspecto está pendiente por aclarar y el grupo encargado de desarrollarlo lo presentará para su análisis y discusión el próximo 30 de septiembre.

Peso Relativo que se le debe Asignar a la Formación General en la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

En medio de la crisis que la Universidad contemporánea está viviendo debido a la explosión e implosión de las disciplinas, y por ende de las asignaturas que se enseñan en ella, Luis Bernardo Peña (2006) plantea varios interrogantes a las instituciones de educación superior: “además de producir el conocimiento y enseñarlo, la universidad tiene que preguntarse acerca del conocimiento que enseña y produce: qué sentido tiene, qué intereses la mueven, qué aplicaciones prácticas conlleva, qué es esencial, qué accidental y provisorio, qué debe y qué no debe ser parte del currículo, cuál debe ser el núcleo fundamental de la formación universitaria.

Cuando los conocimientos se multiplican en forma explosiva superando la capacidad humana para abarcarlos; cuando se dividen en fragmentos más pequeños, perdiendo sentido y

unidad; y cuando se acelera el ritmo en el que se transmiten y pierden vigencia; la reflexión sobre el conocimiento que la Universidad está enseñando hoy y, sobretodo, el que enseñará en el futuro, se vuelve un imperativo angustioso” (Peña Borrero, L.B., 2006, En Busca del Conocimiento Esencial: la formación General. Simposio Permanente sobre la Universidad, p.9)

Ante la situación descrita, la formación general cobra una gran importancia, por lo tanto, debe constituirse en parte fundamental de cualquier programa de formación de docentes. Pero, ¿en qué consiste la formación general? Según Peña (2006), es “un núcleo básico compuesto de lo esencial de las distintas formas del conocimiento general, en cuanto que trasciende las fronteras de las profesiones y se convierte en patrimonio de toda persona que se diga educada. Es el conocimiento común que constituye una parte importante del tejido de una cultura; aquello que debiera permanecer cuando los aprendizajes particulares se olvidan o pierden vigencia.

Conocimiento que no es la suma de los saberes aislados de cada disciplina, sino aquel que los hace comprensibles y los comunica a todas. En suma, nos interesa pensar sobre el núcleo de conocimientos que debe estar en el centro y en la base del currículo universitario y sin el cual los saberes especializados y particulares gravitarían difusos y desorbitados”

La formación general en la universidad debería incluir asignaturas, seminarios y actividades académicas que introduzcan a los estudiantes en las ideas fundamentales de la filosofía, la literatura y las artes, estudios de la historia y la geografía, ciencias sociales y las humanidades, ética, ciencias de la naturaleza, lenguas y culturas extranjeras, estadística, así como iniciación a la cultura de la informática. También debería brindarles a los alumnos habilidades para que puedan razonar lógicamente y comunicarse efectivamente, entre otras. Se concluye que, posteriormente cuando se presenten los planes de estudio, se analizará cuáles elementos de la formación general se deben tener en cuenta de acuerdo con la misión de la

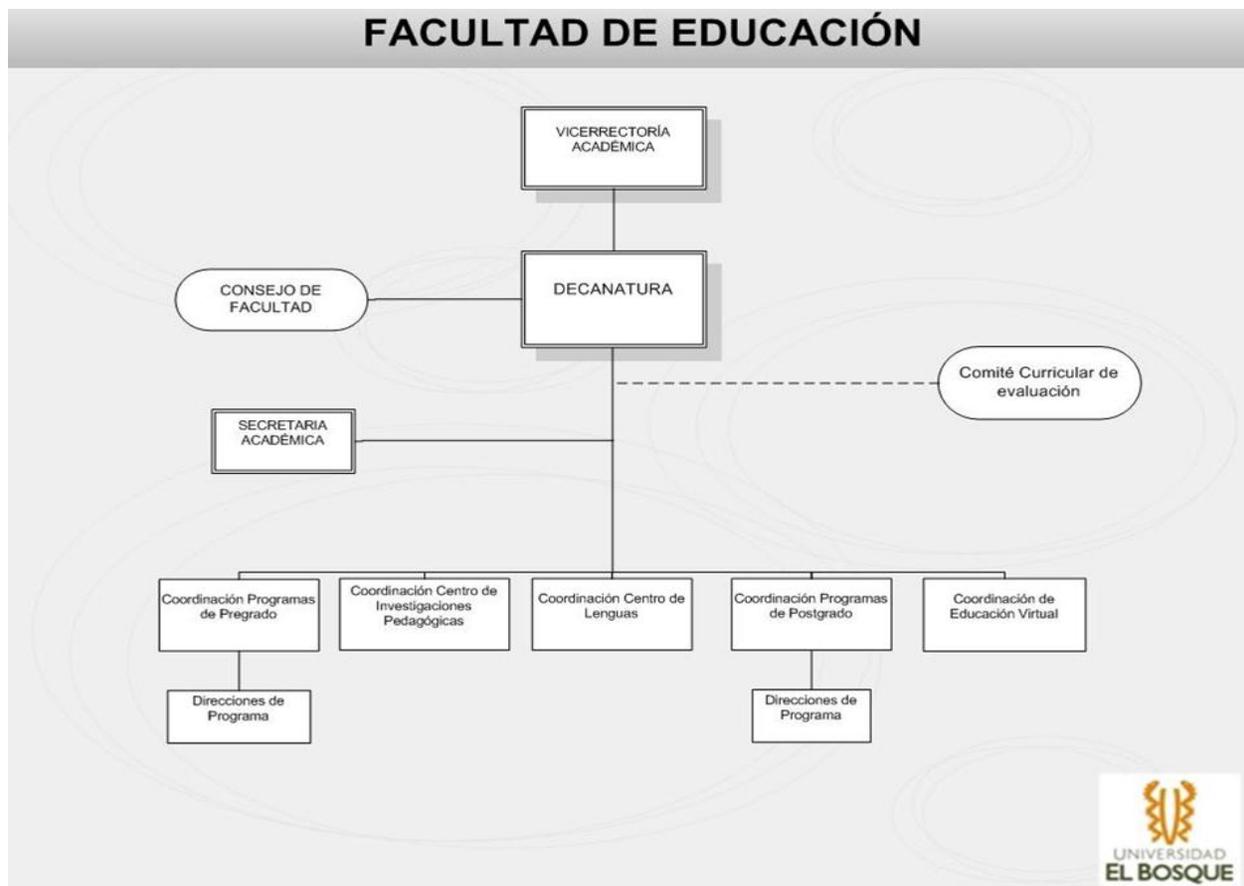
Universidad y conservando una proporción armónica entre la formación pedagógica, la disciplinar, la investigativa y la general.

Significado de Flexibilización Curricular en la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

La flexibilización curricular se orienta hacia la búsqueda de la interdisciplinariedad y de la formación general, al desarrollo de la investigación, la ampliación de la Estructura del Plan de Estudios de la institución, la atención a los intereses y necesidades particulares de los estudiantes, al desarrollo de pedagogía centrada en el aprendizaje y a la respuesta a los contextos internacionales (Universidad El Rosario).” (Proyecto Educativo Del Programa (PEP), Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2008, p.8-11).

Estructura Organizativa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

La estructura organizativa del programa de Licenciatura de Pedagogía infantil de la Universidad El Bosque, es la siguiente:



Fuente: Reglamento General

Figura 8 Estructura Organizativa – Facultad de Educación.

El Prácticum de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Las prácticas en la Licenciatura de Pedagogía infantil de la Universidad El Bosque, para el plan de estudios del año 2008-2 , inician en V semestre, tal como se observa en el plan de estudios adjunto.

Nº Plan Estudio	Nombre	Fecha
383	Plan 2008-2 Lic. Pedagogía Infantil	2008-05-22
Nombre Escalante		Cargo
JOHANNA MOSCOSO		SECRETARIA AC. ACADEMICA
Nº Semestres	Carrera	Anterioridad Nº
10	LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL	0/0-2003
Fecha de Inicio		Fecha de Vencimiento
2008-05-22		2009-05-22

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																																																																
477 NUEVOS TECNOLOGIA I	454 DE DESARROLLO AFECTIVO Y VINCULO	456 DE DESARROLLO MORAL	486 MALTRATO INFANTIL	458 EXPRE SION DRAMATICA	460 EXPRE SION LITERARIA	491 JUEGO, DANZA Y MIMICA	455 LECTURA Y ESCRITURA DE 6-8 AÑOS	493 SEMINARIO DE SIS DE EXP. PEDAGOGIA I	500 SEMINARIO DE SIS DE EXP. PEDAGOGIA II																																																																																
469 PROCESOS DE PENSAMIENTO LOGICO	467 DESARROLLO Y MOVIMIENTO	483 ELECTIVA III	467 MEDIO, SOCIALIZACION Y CULTURA	470 PROYECTO PEDAGOGICO	496 LECTURA Y ESCRITURA DE 6-8 AÑOS	497 LECTURA Y ESCRITURA DE 3-4 AÑOS	503 CONOCIMIENTO MATEMATICO DE 6-8 AÑOS	507 SEMINARIO DE PROFUNDIZACION II	509 SEMINARIO DE PROFUNDIZACION III																																																																																
475 ELECTIVA I	482 ELECTIVA II	482 DESARROLLO DE LA SEGUNDA DE LA INFANTIL	464 FORMACION EN VALORES	490 EXPRE SION CORPORAL	509 CONOCIMIENTO SOCIAL DE 6-8 AÑOS	502 CONOCIMIENTO MATEMATICO DE 3-4 AÑOS	506 CONOCIMIENTO FISICO DE 6-8 AÑOS	515 PROYECTO PEDAGOGICO V	516 PROYECTO PEDAGOGICO VI																																																																																
11174 INTRODUCCION AL CAMPO DE FORMACION PEDAGOGICA	11184 PEDAGOGIA II	954 E ESCUELA SOCIALIZACION Y CULTURA	472 SIMBOLOS RITUALES Y JUEGO	495 IDENTIDAD, ROLES Y GENERO	512 PROYECTO PEDAGOGICO II	505 CONOCIMIENTO FISICO DE 3-4 AÑOS	511 FLOJERA PARA NIÑOS	509 ENCUENTROS ACADEMICOS II	11229 PEDAGOGIA X																																																																																
11175 INTRODUCCION AL CAMPO DE FORMACION ESPECIFICA	11185 DE DESARROLLO DEL LENGUAJE	11189 EXPRE SION MUSICAL	434 ELECTIVA IV	495 SIGNO, SIMBOLO Y REPRESENTACION	434 COMUNICACION Y PEDAGOGIA	510 CONOCIMIENTO SOCIAL DE 3-4 AÑOS	514 PROYECTO PEDAGOGICO IV	11227 PRACTICA DOCENTE V	11228 PRACTICA DOCENTE VI																																																																																
11182 COMUNICACION Y LENGUAJE	11186 FAMILIA SOCIALIZACION Y CULTURA	11190 RELACION MADRE HIJO	926 EXPRE SION PLASTICA	926 COMUNICACION Y CONTEXTO SOCIAL	11212 CONOCIMIENTO MATEMATICO DE 6-8 AÑOS	515 CONOCIMIENTO PEDAGOGICO II	922 SEMINARIO DE BIOTICA	11224 PEDAGOGIA IX																																																																																	
11183 INGLES I	11187 SISTEMAS SIMBOLICOS	11191 PEDAGOGIA III	11193 PEDAGOGIA IV	11207 PEDAGOGIA V	11217 PEDAGOGIA VI	557 ENCUENTROS ACADEMICOS I	11223 PEDAGOGIA VIII																																																																																		
	11188 INGLES II	11192 INGLES III	11201 INGLES IV	11208 PRACTICA DOCENTE I	11220 PRACTICA DOCENTE II	11221 PEDAGOGIA VII	11226 PRACTICA DOCENTE IV																																																																																		
					11215 CONOCIMIENTO FISICO DE 6-8 AÑOS	11222 PRACTICA DOCENTE III																																																																																			
19 19	7 20	8 20	8 20	8 20	8 19	9 19	9 16	8 16	6 15																																																																																
<table border="1"> <tr> <td colspan="2">Códigos</td> <td colspan="2">Código</td> <td colspan="2">Sin</td> <td colspan="2">Sin</td> <td colspan="2">Total de</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Hacer</td> <td colspan="2">Algunas</td> <td colspan="2">Reproducir</td> <td colspan="2">de Falta:</td> <td colspan="2">Códigos</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td colspan="2">o</td> <td colspan="2">Preparación</td> <td colspan="2"></td> <td colspan="2">Electivos</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td colspan="2">las</td> <td colspan="2">Completación</td> <td colspan="2"></td> <td colspan="2">5</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td colspan="2"></td> <td colspan="2">Preparación y</td> <td colspan="2"></td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td colspan="2"></td> <td colspan="2">Ejecución y</td> <td colspan="2"></td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td colspan="2"></td> <td colspan="2">Ejecución y</td> <td colspan="2"></td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td colspan="2"></td> <td colspan="2">Ejecución y</td> <td colspan="2"></td> <td colspan="2"></td> </tr> </table>										Códigos		Código		Sin		Sin		Total de		Hacer		Algunas		Reproducir		de Falta:		Códigos				o		Preparación				Electivos				las		Completación				5						Preparación y										Ejecución y										Ejecución y										Ejecución y					
Códigos		Código		Sin		Sin		Total de																																																																																	
Hacer		Algunas		Reproducir		de Falta:		Códigos																																																																																	
		o		Preparación				Electivos																																																																																	
		las		Completación				5																																																																																	
				Preparación y																																																																																					
				Ejecución y																																																																																					
				Ejecución y																																																																																					
				Ejecución y																																																																																					
Creditos: 178 Horas: 178 Materias: 76																																																																																									

Fuente: Sistema SALA, Universidad El Bosque

Figura 9 Plan de Estudios 2008-2 – Licenciatura Pedagogía Infantil

Para el nuevo plan del año 2010-2, las prácticas en la Licenciatura de Pedagogía infantil, inician en VII semestre, tal como se observa en el plan de estudios, quedando únicamente cuatro (4) prácticas, que se han clasificado de la siguiente manera: de 0 a 3 años, de 3 a 6 años, de 6 a 8 años y Comunitaria.

N° Plan Estudio		Nombre						Fecha	
482		Plan 2010-2 Lic. Pedagogía Infantil						2010-03-29	
		Nombre Encargado						Cargo	
		Gladys Aa. García Cepeda						Secretaría Académica	
N° Semestres		Carrera						Autorización N°	
10		LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL						Resolución 10110 del 11 de Diciembre de 2009 M.E.N.	
Fecha de Inicio		Fecha de Vencimiento							
2010-06-01		2019-12-31							

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12 12173 EL SER DEL MAESTRO	12 12185 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA	12 12186 CONSTITUCIÓN Y PAIS	12 12189 DISEÑO DIDÁCTICO	12 12188 DESARROLLO MORAL	12 12181 ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y REGULACIÓN EDUCATIVA (P)	12 12177 CURRÍCULO	12 12186 INGLÉS 4	12 12189 DESARROLLO DE SOFTWARE EDUCATIVO 4	12 12185 DESARROLLO DE SOFTWARE EDUCATIVO 2
12 12178 ELECTIVA 1	12 12184 CREBERO Y APRENDIZAJE	12 12184 DESARROLLO AFECTIVO Y VINCULO	12 12189 EL ARTE Y EXPRESIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL II	12 12187 DIDÁCTICA DEL LENGUAJE I	12 12184 DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS I	12 12179 DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS II	12 12180 INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	12 12189 GESTIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS Y COMUNITARIOS	12 12185 INGLÉS 4
12 12174 EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO Y APRENDIZAJE INFANTIL	12 12187 DESARROLLO DE LA SEXUALIDAD INFANTIL	12 12185 DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LA FEMEB: INICIACIÓN	12 12184 ELECTIVA 4	12 12189 EPISTEMOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR E INVESTIGACIÓN	12 12182 DIDÁCTICA DEL LENGUAJE II	12 12181 INGLÉS 3	12 12186 PEDAGOGÍA DEL MOVIMIENTO	12 12181 INGLÉS 5	12 12185 PROYECTO DE GRADO- CONCLUSIONES Y SUSTENTACIÓN
12 12176 LÓGICA TEMÁTICA	12 12186 DESARROLLO PSICOMOTOR	12 12185 EL ARTE Y LA EXPRESIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL I	12 12185 INTEGRACIÓN ESCOLAR EN PEDAGOGÍA INFANTIL	12 12179 INGLÉS 1	12 12181 INGLÉS 2	12 12189 PROYECTO DE GRADO- ESTADO DEL ARTE - REVISIÓN DEBIL	12 12185 PROYECTO DE GRADO- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA, CONTEXTO	12 12189 PROYECTO DE GRADO- ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS	12 12185 PRÁCTICA COMUNITARIA
12 12175 TECNOLOGÍA Y LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	12 12181 ELECTIVA 2	12 12189 ELECTIVA 3	12 12181 PROMOCIÓN DEL BIEN TRATO INFANTIL Y DEL DESARROLLO DE PA	12 12185 SEMINARIO DE EVALUACIÓN	12 12185 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN- MODELOS	12 12179 PRÁCTICA DOCENTE (5-6 años)	12 12183 PRÁCTICA DOCENTE (5-6 años)	12 12187 PRÁCTICA DOCENTE (6-7 años)	12 12183 PRÁCTICA DOCENTE (6-7 años)
12 12177 PROYECTO DE VIDA E IDENTIDAD INSTITUCIONAL	12 12180 SEMINARIO DE SIKETICA	12 12182 PEDAGOGÍA COOPERATIVA 3	12 12182 SOCIALIZACIÓN Y CULTURA	12 12180 SEMINARIO MATEMÁTICO I	12 12183 SEMINARIO MATEMÁTICO II				
12 12179 COMPRESIÓN LECTORAL Y EXPRESIÓN ORAL	12 12180 SEMINARIO DE SIKETICA	12 12187 PRODUCCIÓN DE TEXTO Y METODOLOGÍA DE TRABAJOS ESCRITOS							
17 17	7 18	7 19	7 19	6 17	6 20	6 20	5 18	5 18	5 19

Creditos	Coloq	Exámenes	Prerogativos	Prerogativos y Equivalencias	Totales Creditos
Barra	o	Materia	Compartidos	Prerogativos y Equivalencias	Equivalencias
			Prerogativos	Compartidos y Equivalencias	Prerogativos
					5

Creditos: 184 Horas: 184 Materias: 58

Fuente: Sistema SALA, Universidad El Bosque

Figura 10 Plan de Estudios 2010-2 – Licenciatura Pedagogía Infantil.

Cada una de las prácticas, tiene un contenido y objetivos específicos que se detallan en el marco disciplinar, específicamente en el Reglamento de Prácticas.

Para finalizar el marco institucional, se detalla el escenario del Reglamento de prácticas de la Licenciatura de pedagogía infantil, de la Universidad El bosque: el cual está fundamentado en el artículo 28 de la ley 30 de 1992 que reconoce a las universidades el derecho a formular y modificar sus estatutos dentro de los procesos de autonomía y en el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia de 1992, el cual consagra el derecho a la autonomía universitaria.

El reglamento de prácticas “denomina práctica pedagógica al conjunto de actividades y experiencias no remuneradas por parte de la universidad, que les permitirán a los estudiantes confrontar sus saberes teóricos con las realidades educativas institucionales de los diferentes contextos. Es un espacio dinámico cuyo propósito es generar un espacio de reflexión sistemática

sobre el quehacer docente en torno a las propuestas pedagógicas desarrolladas en las instituciones de práctica y los análisis y propuestas que los docentes practicantes formulen sobre las mismas”.

Con las prácticas pedagógicas “La Universidad El Bosque y en particular el programa de licenciatura infantil, espera que el maestro en formación logre comprender, reflexionar, analizar, crear e imaginar logrando aplicar, utilizar y renovar su saber pedagógico para transformar las realidades a las que se enfrentará.

La operalización de las prácticas se encuentran descritas de manera detallada en documentos que soportan lo propuesto por las Licenciaturas de la Facultad, tales como el reglamento de prácticas, acuerdos y convenios que garantizan los lugares de prácticas.” (Reglamento de práctica Pedagógica, Facultad de Educación Universidad El Bosque, Capítulo I, p. 1).

El Reglamento de prácticas, en el capítulo II, artículo 1, define claramente el objetivo general de la misma, el cual pretende “Brindar a los estudiantes de las licenciaturas de la Facultad de Educación, los espacios que les permitan actuar y reflexionar sobre las realidades educativas, contrastando su saber pedagógico con la práctica para desarrollar y / ó fortalecer sus competencias para un desempeño docente profesional eficiente.” (Reglamento de práctica Pedagógica, Facultad de Educación Universidad El Bosque, Capítulo II, p. 2).

Marco Disciplinar / Interdisciplinar

Este marco permite establecer las bases conceptuales propias de la disciplina de la cual se construye el alcance y naturaleza de la investigación. Inmersos en este, regularmente se incluyen las definiciones y conceptos necesarios e importantes en la investigación.

“El saber disciplinar se refiere al conocimiento de un campo específico que trata de resolver un problema del conocimiento teniendo en cuenta la tradición y el reconocimiento de carácter universal y, que a su vez, se pueda reconocer como lo fundamental de un cuerpo de conocimientos de dicho campo específico.” (Proyecto Educativo Del Programa (PEP), Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2008, p.10).

“La formación disciplinar de los futuros licenciados debe orientarse hacia la adquisición de aquellos conocimientos que requieren para poderlos enseñar. Es muy importante aclarar que no se los debe preparar para ser profesionales de las diferentes disciplinas (ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, español y literatura, entre otros,) pero si para que tengan los conocimientos necesarios para desempeñarse adecuadamente como profesores en la escuela” (Proyecto Educativo Del Programa (PEP), Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2008, p.10-11)

En este aspecto, se hizo especial énfasis en que la formación disciplinar debe estar estrechamente relacionada con la didáctica referida a cada disciplina, pues cada una de ellas tiene una forma diferentes de enseñarla y de aprenderla. Por ejemplo, es bien distinto enseñar las ciencias sociales, o las matemáticas, o una lengua extranjera. Por lo tanto, el conocer los enfoques y modelos pedagógicos no es suficiente, es necesario también aprender la didáctica de la disciplina o disciplinas objeto de enseñanza.” (Tomado del PEP, de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque, 2008, p.11-12).

Pedagogía.

Se define como el conjunto de saberes vinculados a la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano. Es una ciencia aplicada de carácter psicosocial, aunque para algunos autores se trata de un saber o de un arte. El término “pedagogía” como lo especifica Gómez Mendoza (2001), a menudo es mal comprendido, él designa un campo de

conocimientos y de acciones cada vez más complejo. Destinada a los niños o a los adultos, la pedagogía cuenta con una competencia técnica y profesional y constituye un principio de estudio e investigación. Ella no se reduce, como se entiende a veces, a un saber hacer compartido por todos o a un quehacer infantilizante. Nuestra sociedad desarrolla cada vez más “organizaciones aprendices”. Formación, información y saber están en el centro de las principales dinámicas sociales y hacen de la actividad pedagógica cada vez más un asunto estratégico.

Así mismo, Gómez Mendoza (2001) refiere, “La Pedagogía no es una ciencia, ella no tiene el derecho de ser paciente” (p. 1), afirmaba Durkheim (1925). Pero, agregaba, “ella tampoco es un arte: nosotros no hubiéramos fácilmente confiado una clase ni a Montaigne ni a Rousseau.” La pedagogía sería entonces un asunto intermedio entre el arte y la ciencia: “Ella no es el arte, porque no es un sistema de prácticas organizadas, sino de ideas relativas a esas prácticas. Es un conjunto de teorías; (...) las teorías pedagógicas tienen por objeto inmediato guiar la conducta.” Durkheim, muestra la relación fundadora de la teoría y la práctica para la pedagogía, definida, en su naturaleza mixta, como “teoría/práctica”. Si bien, la expresión no da cuenta absoluta del pensamiento pedagógico, explica la problemática: “la problemática, decía él, no es otra cosa que la reflexión más metódica y la mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza.” Esta naturaleza mixta, este saber termina expresándose en un solo término: “pedagogía”.

Gómez Mendoza (2001) , señala que “El hecho pedagógico está constituido por el trabajo pedagógico, unidad funcional de tareas, de roles, de competencias y de saberes utilizables. Profesor y estudiante, formador y formado, adulto y niño, saberes y aprendizajes, escuela y clase, entre otras, son las modalidades observables, la pedagogía visible. El trabajo pedagógico es tanto del profesor como del estudiante. Enseñar no define sino la parte, el punto de vista del

profesor. La pedagogía, supone enfrentar también la parte del alumno. Ser “pedagogo” (o más justamente hacer acto de pedagogía) consiste así pues, en situarse en la lógica de una acción contextualizada: por ejemplo enseñar a los alumnos en un establecimiento escolar, pero también en otros contextos posibles asociados al desarrollo de la actividad social misma (ampliación de la escolaridad, formación profesional, educación continua, etc.). Estos contextos y la diversidad de situaciones posibles hacen del hecho pedagógico un conjunto cada vez más complejo tanto al nivel de los medios, de los métodos como de las organizaciones. Este rasgo está marcado por la relación entre la pedagogía y los modos sociales de formación; el estudio pedagógico tiene por objeto las representaciones y las coherencias pensadas o inducidas por esta actividad. Del hacer se pasa al cómo hacer y al porqué. El estudio pedagógico es la parte de la concepción (implícita o explícita, cultural o profesional) de la pedagogía. Destaquemos aquí los principios de su funcionamiento: porqué o cómo esto marcha o no marcha. Así la pedagogía, concebida como la dimensión del análisis de las acciones, es también objeto de investigación. Lo que supone una ruptura significativa con la manera como el sentido común define el término”(p.2)

Una vez analizadas la definición e ideas sobre pedagogía dadas por Gómez Mendoza, encontramos que estas se identifican con el concepto de pedagogía que tienen los investigadores. Es importante tener en cuenta que para práctica pedagógica es importante la planeación, el control y la coherencia con lo establecido en el plan de estudios. Por lo tanto se entiende pedagogía como el conjunto de saberes que al vincularse con el entorno propenderá por una mejor formación.

Infantil.

“Del latín *infantil*, infantil es un adjetivo que refiere a lo perteneciente o relativo a la infancia (período de la vida humana que se inicia con el nacimiento y concluye hacia la

pubertad). En algunos países, infante es incluso una denominación legal para los menores entre 1 y 5 años. Lo infantil hace mención a una categoría, un género o una especialidad dirigida a los niños.

La noción de infantil suele utilizarse para nombrar al subgénero o categoría que está dirigido a los niños. De esta manera puede hablarse de literatura infantil como el conjunto de los textos literarios que se consideran apropiados para los más pequeños. En algunos casos, se trata de libros escritos especialmente para el público infantil, mientras que también existen obras pensadas para adultos que terminaron siendo consideradas como infantiles.

Lo infantil siempre debe proteger a los pequeños y presentar una propuesta apta para su desarrollo físico y emocional. En el mejor de los casos, también contribuye a la formación y al crecimiento de los infantes.” (Segura, 2011)

La pedagogía infantil, se define como la ciencia o disciplina, cuyo objeto de estudio es la educación de los niños. El experto en pedagogía infantil tiene una amplia formación teórica, metodológica e investigativa para desarrollar una actividad docente en el área de la educación preescolar o primaria.

“La Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque está orientada a formar profesionales comprometidos con el mejoramiento de las prácticas educativas desde su labor. Los profesionales de esta carrera conciben la educación como la forma de desarrollar todas las potencialidades de los estudiantes y del maestro, con miras a una sociedad mejor.

El Licenciado en Pedagogía Infantil es un profesional de la educación, que reconoce a los niños y niñas como seres integrales que crecen, se desarrollan y aprenden en interacción con el medio y con los otros; que participa en la propuesta y debate de políticas de atención y educación a favor de la infancia; capaz de mirarse a sí mismo, su práctica y su entorno, para

construir nuevos sentidos y significados; que reflexiona sobre las diferentes teorías, creencias y actitudes a través del cuestionamiento de su ser, su saber, su saber hacer y convivencia con los demás; que construye y reconstruye permanentemente el conocimiento desde de la formulación y desarrollo procesos investigativos; que propone y gestiona proyectos relacionados con la infancia su desarrollo y el aprendizaje en los diferentes escenarios socioculturales y educativos en los que interactúan.

“El Licenciado en Pedagogía Infantil tiene como fortaleza el espíritu crítico e investigativo en lo que se refiere a la educación de la primera infancia; capacidad de manejo pedagógico y didáctico de los niños y niñas; habilidad para proponer de políticas y alternativas educativas para los niños y las niñas.

1. El Pedagogo Infantil podrá trabajar en los entes gubernamentales donde se desarrollen las políticas sobre la primera infancia.

2. El área de énfasis se basa en la búsqueda y aplicación del conocimiento científico pedagógico, articulando el saber con el saber – hacer en torno a problemas comunes de la didáctica con niños y niñas del ciclo inicial; al diseño de proyectos pedagógicos, de gestión y desarrollo de procesos administrativos e institucionales; a la actitud investigativa en el quehacer educativo diario pertinente a los problemas escolares de la realidad infantil colombiana.

3. En el proceso de formación, se incluye el desarrollo de habilidades para la investigación y la innovación pedagógica: en esta forma estudiante, integra la teoría con la práctica y define un proyecto pedagógico que desarrolla a lo largo de la carrera como prerequisite para graduarse. El trabajo de grado tiene un énfasis en los procesos pedagógicos de aula o institucionales Articulados al PEI, según las necesidades.

4. El programa de Pedagogía Infantil tiene convenios con distintas instituciones educativas para las prácticas docentes. También con centros y/o entidades que propenden por la formación integral y mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas.” (Universidad El Bosque, 2013)

¿Cuál es el contexto de la investigación?, Un debate interesante que se propicia en los estudiantes y egresados de Licenciaturas - principalmente en estos últimos, como miembros del contexto de ocurrencia-, es el descontento que en mayor o menor medida se tienen frente al cubrimiento de sus necesidades y expectativas en los escenarios del Prácticum. En esta misma dirección, “las instituciones de educación superior están incrementando sus esfuerzos de cara a preparar mejor a sus estudiantes para el mundo del trabajo, y uno de los mejores medios para realizar ese esfuerzo son las prácticas” (Cajide y Peláez, 1999).

A sí mismo, en el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque, en su propuesta de renovación de registro calificado del 2006 (4 años después de su inicio) , tiene un componente frente al hecho de ubicar en los tres últimos años en su ciclo de formación un “mayor número de núcleos temáticos del campo de formación específica con el propósito que en el momento en que los estudiantes iniciaran a cursar sus prácticas pedagógicas, tuvieran una formación integral que les garantizara un buen desempeño teórico-práctico y a su vez pudieran aportar de una manera proactiva a las instituciones asignadas” (Universidad el Bosque, Licenciatura Pedagogía Infantil ,2009).

Para el año 2011, la Universidad El Bosque, se encontraba en un proceso de transformación, a partir de los procesos de autoevaluación (Interna, presentada a la Asociación Europea de Universidades (EUA), desde ésta perspectiva el programa de formación de la

licenciatura en Pedagogía Infantil y su reconocimiento, se enfrentan a la renovación del registro calificado, de tal forma que sus acciones pedagógicas y administrativas estén orientadas a dilucidar la oportunidad que emerge allí. De este trabajo, se pudo estructurar una nueva orientación de la formación tanto en el campo específico, el Prácticum, como en los demás campos de formación de cara a los retos del siglo XXI, suscitando la propuesta 2010-2, la cual contó con el apoyo institucional y el aval por parte del Ministerio de Educación Nacional. (Universidad el Bosque, Licenciatura Pedagogía Infantil ,2009)

De cara a lo anterior, el Prácticum entendido como un espacio privilegiado para la socialización e iniciación profesional (Tejada, 2005), es fundamental en este, distinguir los insumos necesarios que permitan potenciar dicho contexto. Es allí donde este campo, al interior de la estructura curricular propuesta y desarrollada en la Licenciatura, se hace necesario que este escenario propicie en los estudiantes, entre otras, “Adquisición de conocimientos sobre la disciplina y su didáctica [...] Desarrollo de habilidades relacionadas con el rendimiento didáctico” (Pollitt y otros, 2004)

En este aspecto, los investigadores como grupo, tienen relación con el objeto de investigación dado que sus desempeños tanto en lo laboral como en lo profesional encuentran un punto en común, las necesidades de formación. Este objeto se localiza bajo la perspectiva de desempeño como Pares evaluadores ante el Ministerio de Educación, secretarios académicos o docentes, todos relacionados con el programa de Licenciatura.

Para apuntalar el contexto se mencionan diferentes documentos que soportan el hacer del programa, entre ellos el reglamento de las prácticas pedagógicas el cual clarifica la organización a tener en cuenta para alcanzar los objetivos propuestos, y desde donde se evidencia la necesidad

de ampliar de dos (2) a cuatro (4) el número de créditos de las mismas , con el fin de que los estudiantes obtengan una mayor interacción con los escenarios de aprendizaje y puedan de esta manera relacionar y apropiar la realidad del docente. (Universidad el Bosque, Licenciatura Pedagogía Infantil, 2009)

Marco Epistemológico

Este marco permitió definir los componentes de la investigación, el interés y propósito de los investigadores, entre otros, dando una mirada centrada y específica a los componentes del diseño de investigación.

Para describir el proceso mediante el cual se realizará la investigación y como se obtuvo el conocimiento del objeto, se tomó la posición desde un enfoque pragmático, donde se consideró iguales y con la misma importancia los diferentes métodos de investigación, el planteamiento del problema y sus condiciones, son los que determinan el método a ser utilizado.

Por pragmatismo se entiende “la búsqueda de soluciones prácticas y trabajables para efectuar investigación, utilizando los criterios y diseños que son más apropiados para un planteamiento, situación y contexto en particular.” (Hernández-Fernández, 2010, p. 553).

Por lo cual se profundiza en las definiciones del enfoque, “El pragmatismo es ecléctico (reúne diferentes estilos, opiniones y puntos de vista), incluye múltiples técnicas cuantitativas y cualitativas en un solo “portafolio” y luego selecciona combinaciones de asunciones , métodos y diseños que “encajan” mejor con el planteamiento del problema de interés” (Onwuegbuzie y Johnson, 2008. Citado en Hernández-Fernández 2010, p.553).

Evidenciada la utilidad del enfoque en la investigación, puesto que “La lógica del pragmatismo (y consecuentemente de los métodos mixtos) incluye el uso de la inducción (o

descubrimiento de patrones), deducción (prueba de teorías o hipótesis) y de la abducción (apoyarse y confiar en el mejor conjunto de explicaciones para entender los resultados)” (Hernández-Fernández 2010,p.553).

Se determinó el uso del método Mixto en la investigación, el cual aumento la posibilidad de ampliar las dimensiones del proyecto de investigación y el sentido para entender más profundamente el fenómeno de estudio, el Prácticum, como afirma Hernández-Fernández (2010) “ ...La visión filosófica y metodológica que da sustento a los métodos mixtos se fundamentan en el *pragmatismo*” (p.551).

Antecedentes Investigativos o Estado del *Arte*

El objeto de esta investigación fue realizar un Análisis de Necesidades de Formación en el Prácticum del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque, para su logro se consultaron algunos antecedentes investigativos que tratan este aspecto, algunas de las investigaciones sobre el Prácticum en los programas de Licenciatura en Pedagogía infantil a saber:

La tesis doctoral de Isabel Hevia Artime 2009, El Prácticum en los Estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas; alumnado, tutores y profesorado. Permitted vislumbrar la importancia de concebir al Prácticum como eje vertebral y transversal del programa y como el momento de encuentro entre la teoría y la práctica, adicionalmente observar como los practicantes deben enfrentarse a experiencias que los concientizan sobre la necesidad de formación que requieren desarrollar para su profesión. De esta tesis doctoral se tomaron elementos para el diseño y creación de los instrumentos que fueron aplicados a los diferentes actores de nuestra investigación. Al estudiar esta tesis Doctoral los investigadores reafirmaron la necesidad de investigar sobre el Prácticum,

puesto que las prácticas en esta disciplina particularmente se realizan en contextos reales de trabajo, propiciando espacios de reflexión para la formación del estudiante. Finalmente esta Tesis nos convenció de la importancia que adquieren los tres actores de Prácticum (Practicantes, Docente académico y Tutor Empresarial) quienes finalmente son los pilares fundamentales del desarrollo de las prácticas y del proceso de enseñanza- aprendizaje y por ende el conocer sus opiniones, reflexiones y comentarios resultan importantes para elaborar planes de mejora en el que hacer del Prácticum que conllevan a replantear, reflexionar y reorganizar una mejora continua que requiere el contexto.

Del libro, *El Prácticum en los grados de Pedagogía, de Magisterio y de Educación Social* de Jesús Cabrerizo Diago, Santiago Castillo Arredondo y María Julia Rubio Roldán 2010, en el Capítulo I, *La práctica como factor de mejora e innovación en educación*, condujo a entender que el sentido que se le debe dar al Prácticum es el de proporcionar al practicante un acercamiento a su futura realidad profesional, para que obtengan la experiencia directamente en el contexto y desarrollen las competencias relacionadas con su profesión. Adicionalmente ayudo a unificar conceptos como habilidad y destreza, las cuales están directamente relacionadas con las competencias profesionales entendidas como la “capacidad demostrada para combinar conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado” (Irigoin y Vargas, 2002, p.8).

Miguel A. Zabalza Beraza en el artículo *Condiciones para el Desarrollo del Prácticum* (2004), analiza las condiciones fundamentales para el desarrollo del Prácticum: doctrinales (sentido y orientación formativa), curriculares (integración con el plan de estudios), organizativas (planteamiento de relaciones entre instituciones y desarrollo del proceso) y personales (aspectos que inciden en el desarrollo y eficacia de las prácticas) y como una

articulación adecuada entre ellas deriva en una mejor formación de los futuros profesionales y aporta reflexiones en cuanto a cuáles son los aspectos a tener en cuenta para tener un buen prácticum además sintetiza cuáles son los posibles amenazas y condiciones no adecuadas que pueden invalidar la experiencia práctica de los practicantes.

En la ponencia 13, Jornada sobre el futuro grado de Pedagogía, El Prácticum en la carrera de Pedagogía (2006), se afirma que la Pedagogía es una de las carreras que para su desarrollo profesional requiere la incorporación del Prácticum en su ejercicio, así como la definición general del Prácticum “ que se pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo” (p.3) esta se aplica como constante en todos los modelos de Prácticum y lo que varía son las características de este y las funciones del Prácticum de un programa a otro y su función en la formación Universitaria; así mismo presenta los diferentes modelos y funciones de Prácticum y sobre esta base refiere cual modelo de formación es más adecuado para los futuros pedagogos destacando la importancia de vincular el prácticum a las materias para que actúe complementando los contenidos y sus actividades, así como vincular el Prácticum al proyecto de grado; en el artículo El Prácticum en la formación universitaria: Estado de la cuestión 2011, se menciona la relevancia que tiene el Prácticum en los planes de estudio teniendo en cuenta siete aspectos centrales como: denominación; modelos de base del Prácticum; prevalencias organizativas; modalidad de relación interinstitucional; componente emocional; creación de redes y comunidades de aprendizaje y “la incorporación de las Tic en la gestión, supervisión y autorización del Prácticum” (p.21) en la Educación Superior, así como el desafío de las Universidades en afrontar la integración curricular pasando de un “modelo docente basado en la yuxtaposición de materias y experiencias formativas a otro en el que se busquen mayores niveles de integración de esas unidades parceladas” (p.40) de manera

que el Prácticum sea el mecanismo integrador completo entre la formación teórica y la formación del currículo universitario.

Joxe Anton González Riaño e Isabel Hevia Artime (2011), en el artículo, El Prácticum de la Licenciatura de Pedagogía, estudio empírico desde la perspectiva del alumnado, presentan un análisis del nivel de satisfacción del alumnado y la utilidad profesional atribuida al Prácticum que permite a los investigadores conocer los diferentes instrumentos y aspectos utilizados para realización del análisis entre los cuales destacan la organización de las prácticas, agentes implicados en el Prácticum, procesos de evaluación, utilidad del Prácticum y sugerencias para la mejora del Prácticum.

María del Henar Pérez Herrero, Joaquín Lorenzo Burguera Condón, en el artículo publicado en 2011, La evaluación del Prácticum de Pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado, exponen los resultados más importantes del estudio del prácticum realizados durante seis (6) años a un programa de pedagogía; lo cual les permitió contar con evidencias válidas y fiables sobre la experiencia en el Prácticum de la Licenciatura y retomar esa experiencia para planificar el prácticum o las materias relacionadas con el mismo de un programa de Pedagogía. Con lo cual los investigadores revisan diferentes instrumentos de recolección de información, para identificar los diferentes momentos del prácticum.

José Tejada Fernández, 2005, en el artículo titulado El trabajo por competencias en el Prácticum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo, describe el papel del prácticum en el desarrollo de competencias que posibilitan la transferencia de conocimientos a situaciones de trabajo. Así mismo, relaciona los elementos fundamentales de un prácticum, el sentido y significado que en él adquieren las competencias y el significado que cobra como espacio ideal para evaluarlas. Para finalmente, sugerir ideas que permitan orientar el modo de incorporar la evaluación de

competencias en la evaluación del Prácticum. Estos conceptos de especial importancia para los investigadores puesto que les permitió considerar y entender la importancia de la evaluación en el Prácticum.

Manuela Raposo y Miguel A. Zabalza Beraza, en la presentación de la Revista de Educación No. 354 de Enero-Abril 2011 , en cuanto a la formación práctica de estudiantes universitarios: Repensando el Prácticum , 2011, mencionan la importancia en que el Prácticum se convierte para el practicante en una situación de aprendizaje, en una experiencia profesional y personal, al mismo tiempo que es un componente curricular que aporta elementos para la reflexión, acción y toma de decisiones en el contexto.

Rosa María González Tirado y Viviana González Maura, en el artículo de Diagnóstico de Necesidades y estrategias de formación docente en las Universidades, 2007, hace referencia a la Universidad del nuevo siglo donde se exige de los docentes y estudiantes nuevos roles: el docente como orientador y el estudiante como sujeto en el proceso de enseñanza aprendizaje , por lo tanto la formación del docente debe estar dirigido a potenciar su desarrollo profesional partiendo de la reflexión crítica en un ambiente de participación y dialogo (p.12). Así mismo hace énfasis en la importancia de realizar primero un diagnóstico de necesidades como punto de partida para la elaboración de estrategias de formación (p.4).

Francisco Javier Tejedor, en la Ponencia Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo, 1990; Aporta el concepto de necesidad, entendida como “la discrepancia existente entre la situación corriente y la situación deseada del desarrollo educacional [...] y que puede ser eventualmente mejorable a corto o largo plazo como resultado de un estudio sistemático” (p.15). ; plantea diferentes modelos de aproximación a la evaluación de necesidades y los métodos de obtención de información

(encuesta) y técnicas de análisis de datos para evaluar las necesidades. En el ámbito de la formación de profesores los estudios realizados sobre necesidades formativas, identifican las necesidades con los deseos, problemas, carencias o deficiencias, por lo cual la finalidad de hacer un estudio de necesidades es identificar qué cosas o situaciones hacen falta, no están bien o no se está de acuerdo y que reclaman solución, siendo este el insumo para formular planes de mejora.

María Lourdes Montero Mesa y otros, 1987, en el libro *Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado*, definen necesidades de formación como “el conjunto de preocupaciones, deseos, carencias, problemas, sentidos o percibidos por los profesores en el desarrollo de la enseñanza”, para la presente investigación se asumió que una necesidad es aquella que el practicante, el docente académico, y el tutor empresarial, expresen tener como sentida o percibida y la conexión y relación entre las necesidades y preferencias de los actores sobre el Prácticum, será la información resultante de las necesidades de Formación.

Antonio Rial Sánchez y Miguel A, Zabalza Beraza, 1990, en el artículo de *Análisis de necesidades en formación profesional y acceso al empleo*; esbozan algunos de los tipos de necesidades: estructurales de la formación profesional que hacen referencia entre la oferta educativa y la demanda del sistema productivo; necesidades de tipo curricular que se refieren a la aparición de nuevos escenarios formativos y las necesidades de tipo personal que hacen referencia a los actores que conllevo a la definición en la investigación de los tipos de necesidades de los actores del Prácticum en el programa de Licenciatura de Pedagogía infantil.

Eney Cobas Coca y Otros (2009), en el artículo *Modelo teórico para la determinación de necesidades de formación en la educación de posgrado*, manifiestan la importancia de determinar las necesidades de formación, no solamente de la identificación de los intereses y motivaciones

del individuo sino también de las demandas de entorno local o social y laboral (p.61). Con lo cual es posible que al determinar las necesidades como un proceso social permita revelar el impacto y la responsabilidad en el ámbito del contexto y se evidencie el papel transformador en los diferentes escenarios.

Del trabajo de grado de Especialización de Gladys María García Cepero, 2011, *Bilingual Teachers perceptions regarding language teaching: A Needs Analysis*. Se encontró oportuno adaptar el Modelo de diseño metodológico, puesto que éste, cumple con los requerimientos necesarios para plantear claramente el análisis de necesidades formativas objeto de esta investigación siendo útil para el procedimiento de la elaboración de los instrumentos. Así como el método de triangulación y análisis de información que develan el resultado de la investigación.

Capítulo Tercero

Metodología

En esta sección se describe el tipo de método y enfoque del estudio de esta investigación, el contexto en el que se desarrolló, quienes fueron los participantes o actores del estudio, qué tipo de instrumentos se utilizaron, cómo se recolectaron los datos y cuál fue el plan de análisis.

Tipo y Método de Investigación

La metodología utilizada en la presente investigación incluyó tanto los enfoques cualitativos como cuantitativos. Un enfoque cualitativo se basa principalmente en las propiedades, los estados y la naturaleza de los fenómenos a investigar enfatizando en los procesos y significados, pero no se mide en términos de cantidad. Por el contrario, un enfoque cuantitativo, se basa en la cuantificación de los fenómenos y las relaciones causales entre ellos (Labuschagne, 2003). De acuerdo con Creswell (2007) "un método mixto es aquel en el que el investigador recoge, analiza, e integra tanto los datos cuantitativos (quan) y cualitativos (qual) en un estudio único o en múltiples estudios de una manera sostenida "(p. 168). Por lo tanto, el método utilizado en este estudio se puede clasificar como un método mixto. Ver la figura 11.



Fuente: los autores

Figura 11 Interpretación del Origen de los métodos Mixtos

De todas formas, los enfoques cualitativos y cuantitativos no son posiciones epistemológicas ni paradigmas, son solo posibles iniciativas para resolver problemas de investigación. Son enfoques que al sobreponerlos originan los “métodos mixtos”

Algunas de las definiciones más significativas sobre los métodos mixtos son las descritas en el libro de metodología de la investigación de Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández-Collado y Pilar Baptista Lucio de 2010, referenciados a continuación.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p.555).

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Estos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”) (Chen, 2006; Johnson et al., 2006). Con estas definiciones queda claro que en los métodos mixtos se combinan los componentes cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o proyecto de investigación. (p.546).

Resumiendo, el enfoque mixto es un proceso que recoge, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio en respuesta a un planteamiento. Un método mixto es un método, un diseño y una metodología. El propósito de esta forma de investigación consiste en la combinación de las dos, la investigación cualitativa y cuantitativa, que proporcionan una mejor comprensión del problema de investigación o asunto más que un solo enfoque. Como dice

Creswell (2003), un estudio de métodos mixtos implica la recopilación o análisis de datos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio en el que se recogen los datos al mismo tiempo o secuencialmente, y se les da prioridad, implicando la integración de los mismos en una o más etapas en el proceso de la investigación (p.28).

Enfoque de la Investigación

Filosófica y Metodológicamente hablando, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), los métodos mixtos se fundamentan en el pragmatismo, en el cual pueden tener cabida casi todos los estudios e investigadores cuantitativos y cualitativos (p.551) De acuerdo con Greeg (2007), el “corazón” del pragmatismo (y por ende de la visión mixta) es convocar a varios “modelos mentales” en el mismo espacio de búsqueda para fines de un diálogo respetuoso y que los enfoques se nutren entre sí, además de que colectivamente se genere un mejor sentido de comprensión del fenómeno estudiado. (Citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.552)

El diseño de esta investigación partió de un enfoque *pragmático* fundamentado en los conceptos anteriormente descritos. Involucra múltiples perspectivas, premisas teóricas, tradiciones metodológicas, técnicas de recolección y análisis de datos, y entendimientos. Por consiguiente se contempla como un estudio de alcance descriptivo, dado que describe el problema de investigación, buscando especificar sus características, sometiéndolo a un análisis, que implica la recolección de información.

Para el análisis de necesidades es importante considerar una serie de etapas o pasos los cuales llevan a establecer la propuesta de actuación en el proceso de análisis de estas necesidades. Estas etapas son: delimitar los actores, establecer los objetivos y el diseño o plan de

acción, reunir la información sobre las necesidades a través de diferentes instrumentos, analizar la información, interpretar los datos recogidos y emitir juicios.

Asimismo para esta investigación sobre Necesidades de Formación en el Prácticum del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque, el análisis de las necesidades se constituyó en el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclamaron solución en el programa. Por otra parte, de acuerdo a Creswell y Plano (2007), citado en Hernández, Fernández y Baptista (2010), el tipo de estudio se encuentra clasificado como Método Mixto Exploratorio Secuencial o como lo nombra Hernández, Fernández y Baptista (2010) Diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS), además este método se utiliza cuando el investigador necesita desarrollar un instrumento estandarizado debido a que los instrumentos existentes son insuficientes o no se puede disponer de ellos (p. 564).

Esquema del diseño metodológico

Con el fin propiciar una integración de los elementos para el diseño de la investigación, se elaboró el esquema general, Figura 12, que involucra cada uno de los aspectos de más alta relevancia teniendo en cuenta el desarrollo de la misma; esto implicó adoptar el método de investigación mixto secuencial exploratorio derivativo (DEXPLOS), el cual se seleccionó después de realizar la revisión de documentos mencionados en el enfoque de la investigación.



Fuente: Los Autores, adaptado de García (2011) p.33

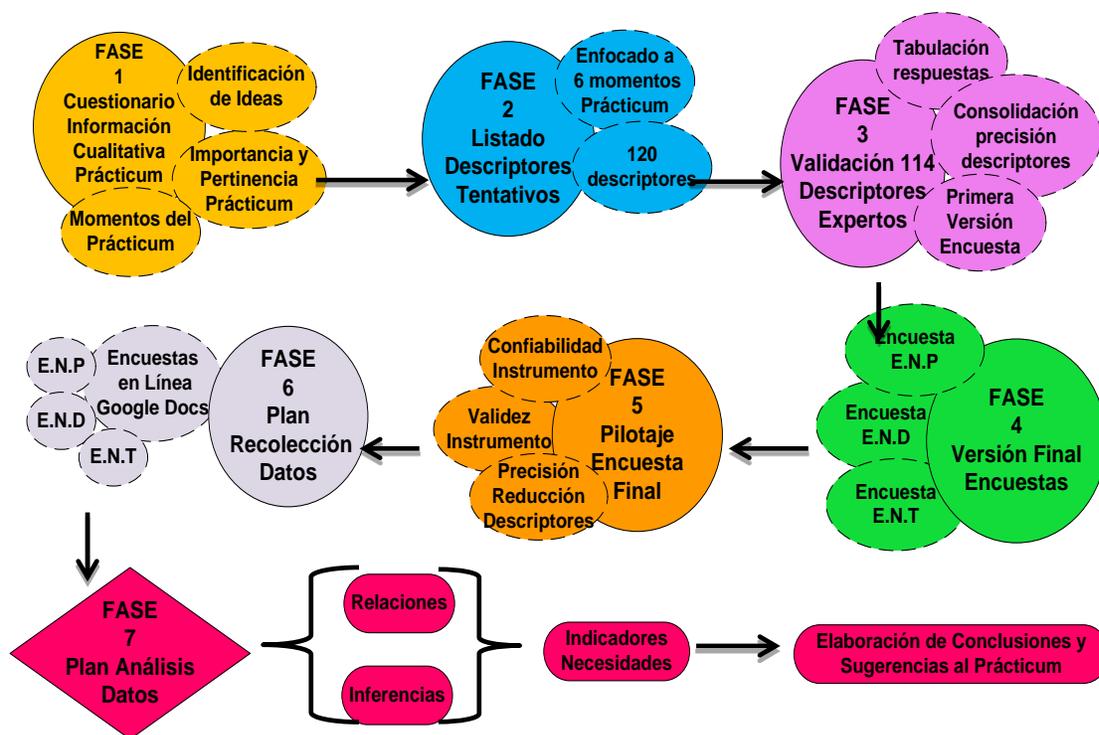
Figura 12 Diseño de la Investigación

Para analizar y evaluar las necesidades del Prácticum se hizo necesario la elaboración de dos clases de instrumentos: el cuestionario inicial, que diagnosticó y confirmó el problema y tema de investigación “necesidades formativas del prácticum”, ayudó a la identificación de los momentos del Prácticum y la elaboración de los descriptores iniciales; las encuestas finales, que se aplicaron a las muestras de cada uno de los actores implicados.

Método y técnica de investigación

Como resultado, esta metodología de investigación se desarrolló en siete fases cómo se observa en el siguiente diagrama, Figura 13.

Técnica de Investigación



Fuente: Los Autores

Figura 13 Fases de la Metodología de la Investigación

La primera fase recogió información cualitativa a través de un “cuestionario de necesidades formativas” (C.N.F) en línea aplicado a un grupo de doce egresados y estudiantes de 10^{mo} semestre 2011-2 de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Este cuestionario sirvió para identificar algunas ideas, conceptos y sentires acerca de las necesidades de la asignatura práctica docente del programa en cuestión. Se determinó la importancia y pertinencia de los conceptos implicados en el objeto de análisis –Prácticum- y se hizo el diagnóstico para el correcto planteamiento del problema como se describe en el Cuestionario de Necesidades Formativas (C.N.F) del Anexo B

En la segunda fase, se elaboró el listado de posibles descriptores, ciento catorce en total, que sirvieron en la elaboración del instrumento–Encuesta- para cada uno de los actores. Se tuvieron en cuenta seis momentos del Prácticum: la preparación, la organización, la realización, la evaluación, su utilidad, y los agentes implicados en ellas (Ver Anexo C Listado de Descriptores Iniciales).

La tercera fase consistió en la evaluación, depuración y validación del listado de los descriptores por parte de tres expertos. A continuación, en la Tabla 4, se puede ver como ejemplo una parte de ella.

Tabla 4 *Ejemplo del Instrumento con todos los descriptores para la validación de expertos*

INSTRUMENTO VALIDACION DE DESCRIPTORES POR EXPERTOS									
#	Descriptor (Organizados al azar)	Preparación 1	Organización 2	Realización 3	Evaluación 4	Utilidad 5	Agentes 6	Relevancia (1 a 5)	Observación / Comentario
94	...								
95	La experiencia en el centro de prácticas corresponde con las expectativas iniciales.				X			4	
96	...								

Los expertos calificaron de acuerdo a la importancia y pertinencia, los diferentes ítems a la vez que los clasificaron de acuerdo al momento del Prácticum correspondiente: preparación, organización, realización, evaluación, utilidad, y los agentes. Para ver en más detalle el instrumento de validación ver anexo D. Posteriormente, a la validación de los descriptores por parte de los tres expertos, los investigadores tabularon las respuestas, consolidaron y precisaron los descriptores que se utilizaron en la primera versión de encuesta. Los resultados de la tabulación de esta validación de los descriptores por parte de los expertos se observan en el Anexo E.

La cuarta fase radicó en la elaboración final de los tres instrumentos, las encuestas específicas para cada uno de los actores: los Practicantes (estudiantes de la Licenciatura que están en prácticas), los Docentes-Académicos (Docente encargado de la asignatura práctica de la Licenciatura), y el Tutor-Empresarial (Tutor y/o Docente que está a cargo de los practicantes en la Institución o Centro de Práctica). Las encuestas se llamaron: Encuesta de Necesidades para los Practicantes (ENP); Encuesta de Necesidades para los Docentes-Académicos (END); y la Encuesta de Necesidades para los Tutores-Empresariales (ENT).

Continuando, en la quinta fase se realizó el pilotaje del instrumento final por parte de tres individuos de la población objetivo al azar, donde se estableció así la confiabilidad y validez de los instrumentos “encuesta”, cuya finalidad consistió en responder a las preguntas de si ¿los instrumentos midieron las necesidades del Prácticum para cada uno de los actores?

Con este pilotaje se precisó aún más y se redujo el número de preguntas y descriptores para cada una de las encuestas. En los Anexos F, G y H, se puede observar detalladamente cada una de las encuestas finales para cada actor.

La sexta fase desarrolló el plan de recolección de los datos donde se aplicaron las encuestas en línea, vía google docs., a los diferentes actores. En el mes de octubre de 2012 se aplicó la encuesta de los docentes, las cuales diligenciaron los tres Docentes Académicos que actualmente están a cargo del Prácticum; desde noviembre de 2012 y hasta abril de 2013 fueron contestadas 65 de 120 encuestas por parte de los practicantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil; y entre noviembre de 2012 y febrero de 2013 estuvieron diligenciadas cuatro encuestas de tutores de nueve Centros de Prácticas encuestados. Se recolectaron y tabularon los datos de las encuestas resueltas por parte de los actores del Prácticum.

Finalmente, la séptima fase correspondió al plan de análisis de los datos de las encuestas diligenciadas. Se analizaron, relacionaron e infirieron algunos aspectos sobre necesidades que sirvieron en la elaboración de conclusiones y sugerencias.

Contexto de la Investigación

La investigación se realizó en la ciudad de Bogotá Colombia en la Universidad El Bosque, específicamente en la Facultad de Educación con Practicantes y Docentes Académicos además con algunos de los Tutores Empresariales del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, actores que se encuentran directamente involucrados con el Prácticum.

Descripción de los participantes de la Investigación

Los actores de esta investigación están conformados por una muestra de 65 practicantes, los 3 Docentes Académicos del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil encargados de las prácticas y cuatro Tutores Empresariales pertenecientes a cuatro de las nueve Instituciones encuestadas de algunos de los Centros de Prácticas. Los 65 practicantes corresponden al 46 % del total de practicantes del Programa LPI en 2012; los tres Docentes Académicos son el 100% del total de docentes que están a cargo de la asignatura Práctica Docente; y los cuatro Tutores Empresariales pertenecen al 44 % del total de tutores de los Centros de Prácticas que la diligenciaron. A continuación se realizará la descripción de los datos demográficos obtenidos en cada grupo de los actores encuestados.

Practicantes.

El 100% de los practicantes que contestaron la encuesta son mujeres y la mayoría (63.1%) están en un rango de edad entre los 21 y 25 años como se muestra en la figura 14.

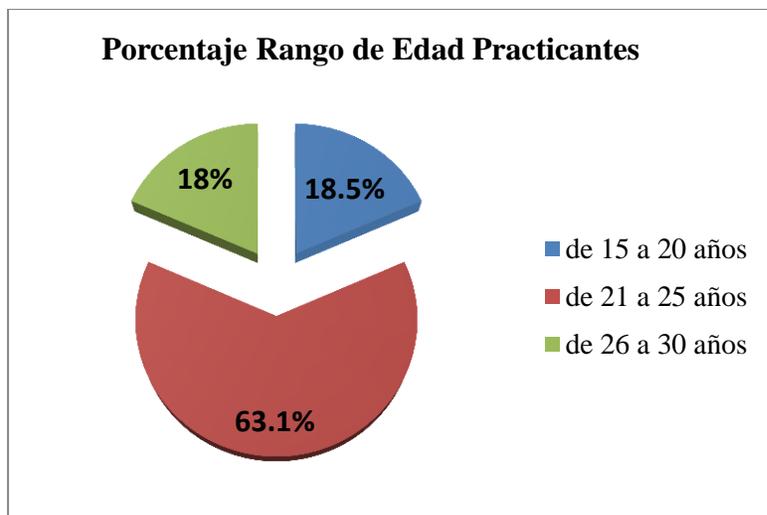


Figura 14 Distribución de edades practicantes

Los 65 Practicantes se encontraban distribuidos entre V y X semestre de la LPI de forma tal que cursaron en 2012 alguna de las seis asignaturas de Práctica Docente (I, II, III, IV, V, y/o VI) que tiene el programa. En la Figura 15, se muestra que el 13.85% de los practicantes pertenecen a otras modalidades de bachillerato y el 3.08% han realizado además de éste, algún estudio técnico como secretariado bilingüe, auxiliar de preescolar, gestión contable y financiera, entre otros.

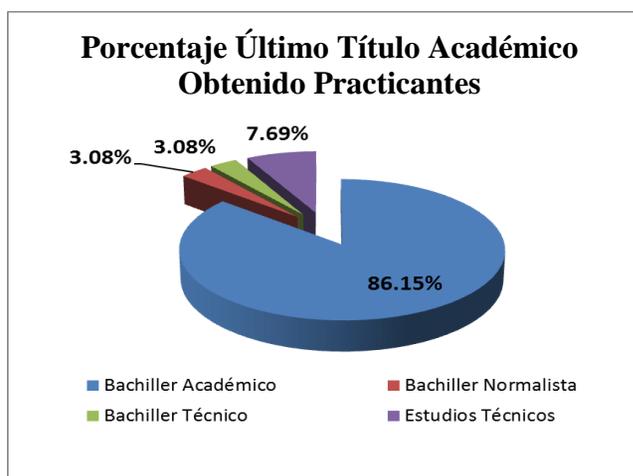


Figura 15 Distribución de practicantes por último título académico obtenido

Docentes Académicos.

El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque, cuenta con tres Docentes-Académicos encargados de la asignatura Práctica Docente. Todos dieron respuesta a la encuesta, son mujeres y mayores de 41 años. El título de pregrado obtenido por cada uno de los Docentes-Académicos son: el de Psicóloga, el de Psicopedagoga y el de Licenciada en Ciencias de la Educación. Todas tienen como último título Académico el de Maestría en Educación y llevan más de diez años de experiencia como docentes universitarias. En adición, dos de ellas tienen más de seis años a cargo de la asignatura Práctica Docente del Programa. Las tres están vinculadas laboralmente a la Universidad El Bosque en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil hace más de ocho años.

Tutor Empresarial.

La encuesta fue contestada por cuatro Tutores-Empresariales, todas mujeres y entre los 36 y 45 años de edad. Dos son Licenciadas en Educación Preescolar, una es Licenciada en Psicopedagogía y la cuarta es Licenciada en Básica Primaria y Proyección a la Comunidad. El título máximo académico obtenido por dos de ellas es el de Especialista en procesos de lectura y escritura. Las cuatro tutores-empresariales están vinculadas con las Prácticas del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque hace más de dos años. Las Instituciones Educativas a las cuales perteneces los cuatro Tutores-Empresariales son del sector Privado.

Metodología para alcanzar cada uno de los objetivos específicos

Teniendo en cuenta los objetivos específicos de esta investigación y que fueron enunciados en la p. 18, se realizaron las siguientes acciones para alcanzar cada uno de ellos:

Para conocer las necesidades de formación que dicen tener los practicantes, los docentes-académicos y los tutores-empresariales, con respecto al Prácticum en el proceso formativo del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque, se elaboró primero un diagnóstico por medio del cuestionario, ver Anexo B, a un grupo de egresados en donde sus respuestas sirvieron para orientar algunos de los momentos del Prácticum y a su vez ubicar diferentes descriptores a utilizar en las encuestas.

Para la descripción y análisis de las posibles relaciones de las necesidades encontradas en el Prácticum entre los diferentes actores implicados: Practicantes, los Docentes-Académicos y Tutores-Empresariales, se tabularon los datos de las respuestas y se obtuvo el promedio de cada uno los descriptores en las tres encuestas, luego se cruzaron los ítems pertenecientes a cada momento y que coincidían con los tres actores en cuanto al descriptor, se señalaron los descriptores de mayor discrepancia y los de mayor similitud para ser analizados.

Para jerarquizar y priorizar las necesidades de formación encontradas en los tres actores implicados en el Prácticum a través de aproximaciones sistemáticas que propicien la toma de decisiones en el programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se categorizaron las respuestas de las encuestas de acuerdo a seis momentos del Prácticum (Preparación, Organización-Secuenciación, Realización, Evaluación, Utilidad y Agentes Implicados), luego se identificó aquellas prioritarias teniendo en cuenta la valoración dada por los participantes, el grado de discrepancia y acuerdo entre ellos.

Para plasmar los resultados del análisis de las necesidades encontradas y contribuir así con la Formulación de planes de mejora que permitan suplir estas necesidades de formación del Prácticum para la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se elaboraron las conclusiones respectivas

basadas en los resultados obtenidos y de las inferencias construidas a partir de descripciones cualitativas del último punto de la encuesta.

Descripción de formatos, instrumentos, criterios de validez y aplicación.

Como se señaló anteriormente, para el estudio se utilizaron tres encuestas; encuestas a los practicantes, a los tutores de los centros donde los estudiantes realizaron su práctica y encuesta a los docentes encargados de la asignatura práctica docente de cada uno de los semestres (práctica I a la VI).

Para identificar las necesidades de formación se tuvieron en cuenta los aspectos y momentos enunciados en la tabla “momentos del Prácticum” de la sección 3.1

Los instrumentos que permitieron recolectar la información sobre las necesidades formativas del Prácticum fueron tres encuestas: la primera para Practicantes; la segunda para los Docentes-Académicos de la Facultad encargados del Prácticum y la tercera para los Tutores-Empresariales de los Centros o Institutos a dónde van los practicantes del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación.

Estas encuestas ubicaron el grado de identificación (acuerdo / desacuerdo) y/o escala de opinión del encuestado, frente a los indicadores de las seis categorías establecidas; autoevaluando así la forma en que se ha desarrollado la práctica, dando claridad sobre los desempeños de los docentes-académicos, practicantes y tutores. Estos instrumentos permitieron ver diferencias o congruencias en términos de tendencias que viabilizaron la detección de oportunidades de mejora.

En el Anexo I, se encuentran los descriptores finales depurados que se utilizaron para la encuesta en línea de los Practicantes. Así mismo, se crearon las encuestas para los docentes-académicos y los tutores-empresariales. Los ítems de los tres instrumentos valoraron los mismos

aspectos al menos desde dos fuentes, cuando esto fue posible, como se puede observar en mencionado anexo. Estos descriptores fueron validados en cuanto a su contenido, a través de un grupo de expertos.

Los instrumentos rastrearon los seis aspectos relacionados con los momentos del Prácticum así: preparación, organización-secuenciación, realización, evaluación, utilidad y agentes. Todas las encuestas en su primera parte indagaron por los aspectos demográficos y la experiencia académica de los encuestados. Luego cada una de ellas se organizó en secciones relacionadas con cada momento del Practicum y para cada momento, se elaboraron entre cinco y doce descriptores, los que fueron valorados por cada participante por medio de una escala *Likert* de cinco puntos. La escala de Likert se utilizó en esta investigación para medir las actitudes-acciones-experiencias de los encuestados mediante la medida de que tan de acuerdo o en desacuerdo están con cada uno de los descriptores que se plantearon. En la escala, cinco (5) equivale a estar totalmente de acuerdo con el descriptor; cuatro (4) equivale a estar de acuerdo con el descriptor; tres (3) equivale a estar ni en acuerdo ni en desacuerdo (neutro) con el descriptor; dos (2) equivale a estar en desacuerdo con el descriptor; y uno (1) equivale a estar totalmente en desacuerdo (no aplica – nunca) con el descriptor.

Finalmente, el instrumento incluyó un espacio abierto, al final, para los aportes, sugerencias y comentarios de los encuestados. Para mayor detalle de cada uno de los instrumentos dirigirse a los anexos F, G y H.

Capítulo Cuarto

Presentación y Discusión de Resultados

¿Qué dicen los actores sobre la preparación del prácticum?

Para indagar sobre la preparación del Prácticum se rastrearon ocho ítems con todos los actores. En la figura 16 se observan las respuestas desagregadas por actores e ítems, donde un puntaje cercano a cinco (5) hace referencia a un fuerte acuerdo con la presencia de este aspecto en el prácticum, puntajes cercanos a uno (1) predicarían de la ausencia del aspecto evaluado.

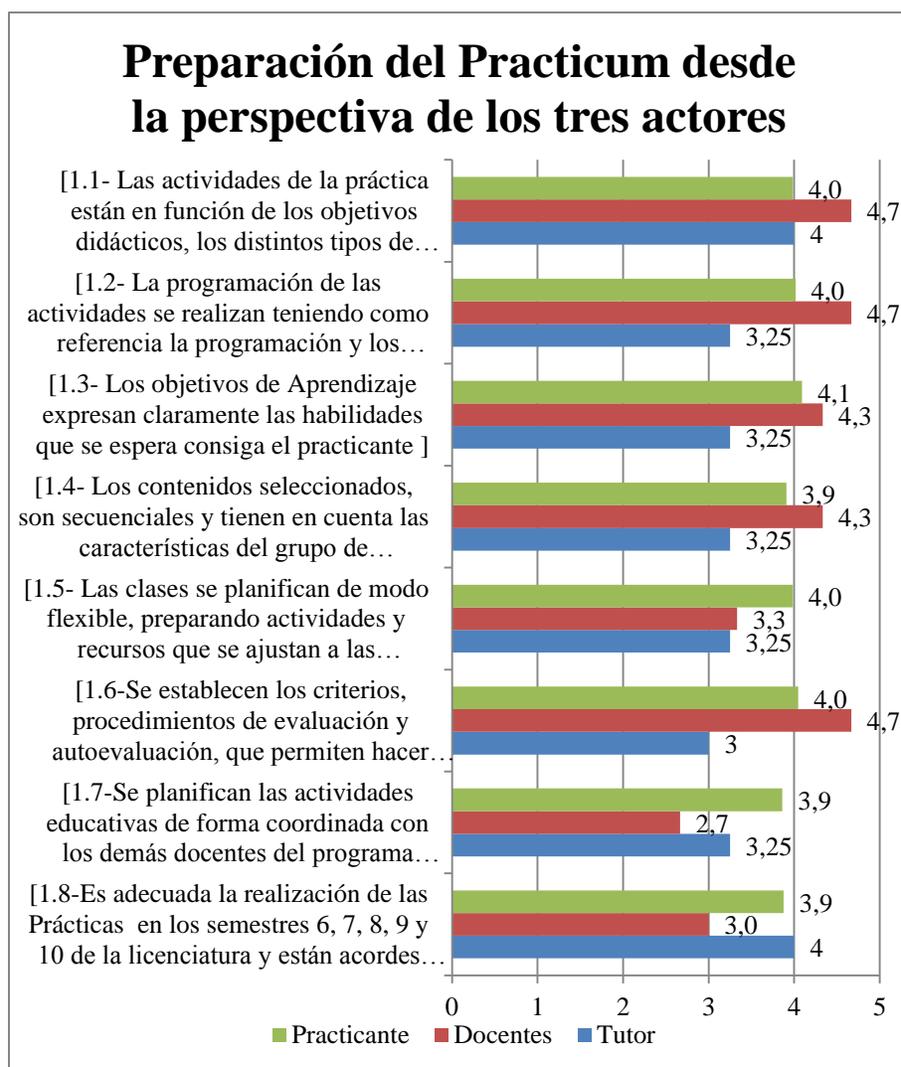


Figura 16 Momento 1: Preparación del Prácticum, respuestas de los actores del Prácticum

En cuanto a la preparación del Prácticum se observan percepciones positivas frente al cuestionamiento, por parte de todos los actores.

En los practicantes se percibe mayor aceptación en cuanto a que los objetivos de aprendizaje expresan claramente las habilidades que se espera consiga el practicante y menor en cuanto a que los contenidos seleccionados, son secuenciales y tienen en cuenta las características del grupo de practicantes y que se planifican las actividades educativas de forma coordinada con los demás docentes del programa que dictan otras asignaturas a los practicantes. En los docentes-académicos se observa mayor aceptación, en cuanto a que las actividades de la práctica están en función de los objetivos didácticos, los distintos tipos de contenidos y las características de los practicantes también que se planifican las actividades educativas de forma coordinada con los demás docentes del programa que dictan otras asignaturas a los practicantes, así mismo, discrepan en que es adecuada la realización de las Prácticas en los semestres 6, 7, 8, 9 y 10 de la licenciatura y están acordes con los contextos. En las apreciaciones de los tutores-empresariales se desprende una mayor tolerancia en que las actividades de la práctica están en función de los objetivos didácticos, los distintos tipos de contenidos y las características de los practicantes, así como que es adecuada la realización de las Prácticas en los semestres 6, 7, 8, 9 y 10 de la licenciatura y están acordes con los contextos.

De las respuestas de los actores se puede interpretar que las valoraciones de los tutores difieren con las de los docentes. En un punto intermedio entre ellos, se pueden observar las apreciaciones de los practicantes las cuales son similares a las de los tutores en cuanto a la valoración de los objetivos de aprendizaje.

¿Qué dicen los actores sobre la organización del prácticum?

Para indagar sobre la organización del Prácticum se rastrearon nueve ítems con los practicantes y docentes-académicos y ocho con los tutores-empresariales. En la figura 17 se observan las respuestas desagregadas por actores e ítems.

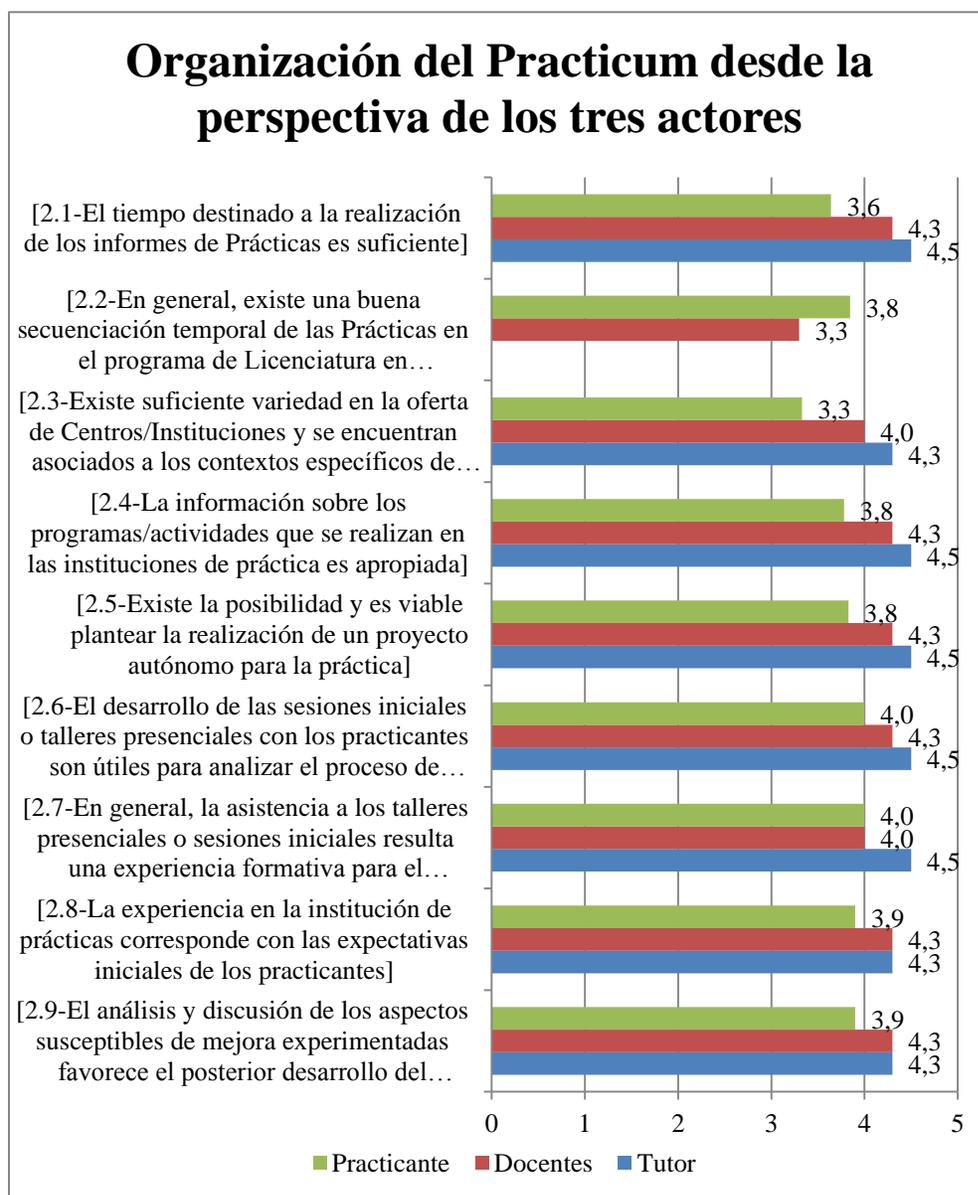


Figura 17 Momento 2: Organización del Prácticum, respuestas de los actores del Prácticum

En cuanto a la organización del Prácticum, se aprecia una percepción positiva frente a la misma, por parte de todos los actores.

En los practicantes se percibe un mayor acuerdo en que el desarrollo de las sesiones iniciales o talleres presenciales con los practicantes son útiles para analizar el proceso de desarrollo del Prácticum, así como que en general, la asistencia a los talleres presenciales o sesiones iniciales resulta una experiencia formativa para el practicante y el docente-académico y una Menor aceptación en cuanto a que el tiempo destinado a la realización de los informes de Prácticas es suficiente. En los docentes-académicos se observa mayor aceptación en cuanto aspectos tales como que el tiempo destinado a la realización de los informes de Prácticas es suficiente; la información sobre los programas/actividades que se realizan en las instituciones de práctica es apropiada y que existe suficiente variedad en la oferta de Centros/Instituciones y se encuentran asociados a los contextos específicos de la Práctica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. En las respuestas de los tutores-empresariales se observa una mayor identificación con el tiempo destinado a la realización de los informes de Prácticas es suficiente, así como con la información sobre los programas/actividades que se realizan en las instituciones de práctica es apropiada

Analizando comparativamente las respuestas de los actores se puede concluir que las valoraciones de los tutores-empresariales y la de los docentes concuerdan y difieren con las apreciaciones de los practicantes en cuanto a que el tiempo destinado a la realización de los informes de Prácticas es suficiente.

¿Qué dicen los actores sobre la realización del prácticum?

Para indagar sobre la realización del Prácticum se rastrearon siete ítems con los practicantes y docentes-académicos y ocho con los tutores-empresariales. En la figura 18 se observan las respuestas desagregadas por actores e ítems.

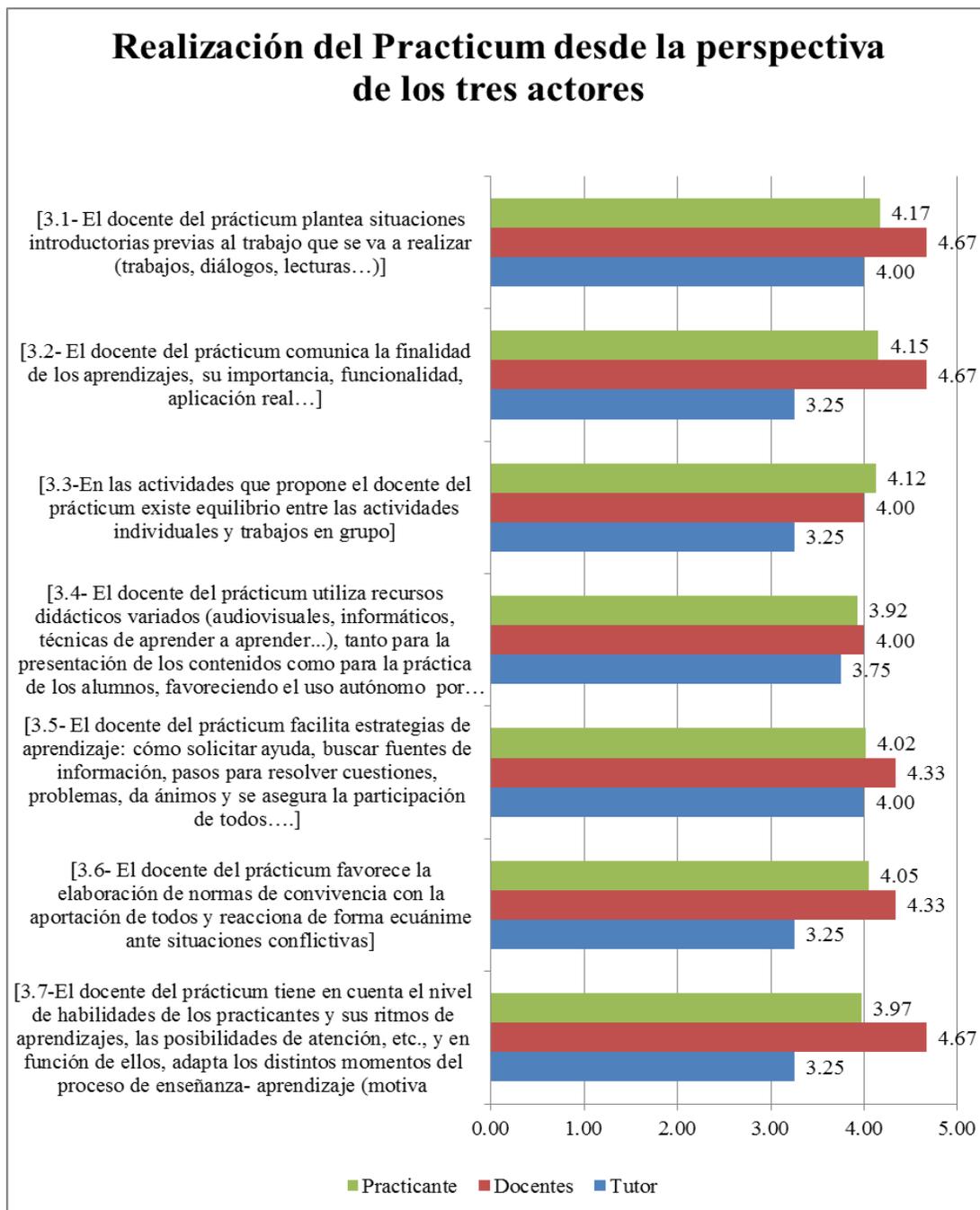


Figura 18 Momento 3: Realización del Prácticum, respuestas de los actores del Prácticum

En lo relacionado con la realización del Prácticum se observan apreciaciones positivas frente a estas por parte de todos los actores.

En los practicantes se percibe mayor conformidad en cuanto a que el docente del Prácticum plantea situaciones introductorias previas al trabajo que se va a realizar y menor aceptación en cuanto a que el docente del Prácticum tiene en cuenta el nivel de habilidades de los practicantes y sus ritmos. En los docentes-académicos se encuentra mayor aceptación en cuanto que el docente del Prácticum plantea situaciones introductorias previas al trabajo que se va a realizar , comunica la finalidad de los aprendizajes, su importancia, funcionalidad, aplicación real así como que tiene en cuenta el nivel de habilidades de los practicantes y sus ritmos de aprendizajes, las posibilidades de atención, etc., y en función de ellos, adapta los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje (motivación, contenidos, actividades, dan una menor valoración a que en las actividades que propone el docente del Prácticum existe equilibrio entre las actividades individuales y trabajos en grupo y los tutores-empresariales asignan una mayor importancia a que el docente del Prácticum plantea situaciones introductorias previas al trabajo que se va a realizar (trabajos, diálogos, lecturas...) así como también que el docente del Prácticum facilita estrategias de aprendizaje: cómo solicitar ayuda, buscar fuentes de información, pasos para resolver cuestiones, problemas, da ánimos y se asegura la participación de todos.

Comparando las valoraciones de los actores estas coinciden en que el docente del Prácticum plantea situaciones introductorias previas al trabajo que se va a realizar y discrepa la apreciación de practicantes con docentes y tutores respecto a que el docente del Prácticum tiene en cuenta el nivel de habilidades de los practicantes y sus ritmos.

¿Qué dicen los actores sobre la evaluación del prácticum?

Para indagar sobre la evaluación del Prácticum se rastrearon diez ítems con los practicantes y docentes-académicos y ocho con los tutores-empresariales. En la figura 19 se observan las respuestas desagregadas por actores e ítems.

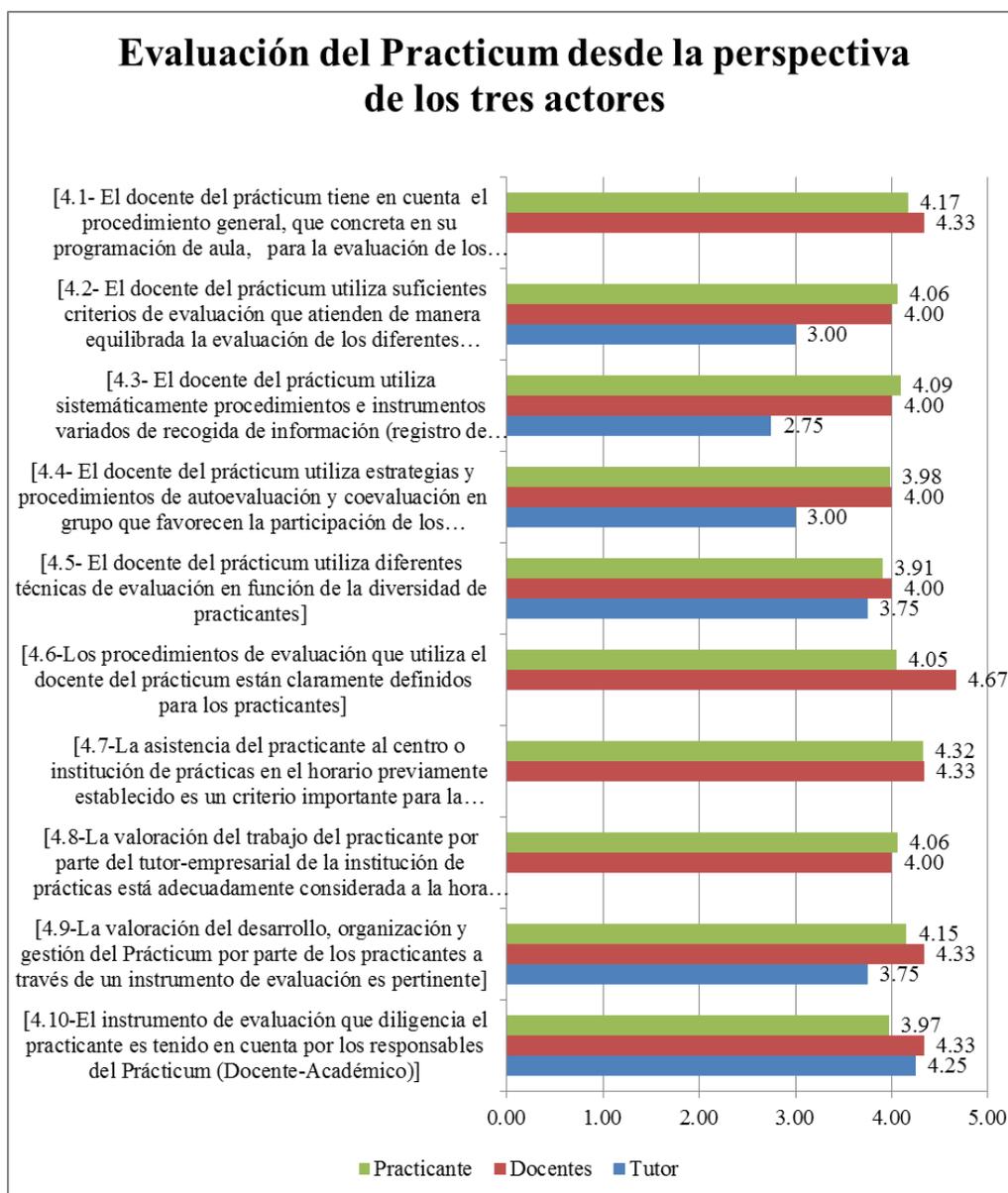


Figura 19 Momento 4: Evaluación del Prácticum, respuestas de los actores del Prácticum

En el aspecto de la evaluación del Prácticum, se observan percepciones positivas frente a estas por parte de todos los actores.

En los practicantes se ve mayor aceptación en cuanto que la asistencia del practicante al centro o institución de prácticas en el horario previamente establecido es un criterio importante para la evaluación y menor su aceptación en cuanto a que el docente del Prácticum utiliza diferentes técnicas de evaluación en función de la diversidad de practicantes. En los docentes-académicos se observa mayor valoración en cuanto a que los procedimientos de evaluación que utiliza el docente del Prácticum están claramente definidos para los practicantes y menor valoración a que el docente del Prácticum utiliza suficientes criterios de evaluación que atienden de manera equilibrada la evaluación de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), así como que el docente del Prácticum utiliza sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, tablón de anuncio. Los tutores-empresariales otorgan una mayor importancia a el instrumento de evaluación que diligencia el practicante es tenido en cuenta por los responsables del Prácticum (Docente-Académico) y una menor importancia a que el docente del Prácticum utiliza sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, tablón de anuncio,...).

Analizando las respuestas de los docentes como la de los tutores-empresariales, estas coinciden en asignar una menor valoración al aspecto de que el docente del Prácticum utiliza sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados de recogida de información (registro de observaciones, carpeta del alumno, ficha de seguimiento, diario de clase, tablón de anuncio,). En un punto intermedio entre ellos se pueden observar que para los practicantes es importante

que se tenga en cuenta e aspecto de que la asistencia del practicante al centro o institución de prácticas en el horario previamente establecido es un criterio importante para la evaluación.

Adicionalmente todos los actores consideran importante el instrumento de evaluación que diligencia el practicante es tenido en cuenta por los responsables del Prácticum (Docente-Académico).

¿Qué dicen los actores sobre la utilidad del prácticum?

Para indagar sobre la utilidad del Prácticum se rastrearon cinco ítems con los practicantes y docentes-académicos y ocho con los tutores-empresariales. En la tabla 20 se observan las respuestas desagregadas por actores e ítems.

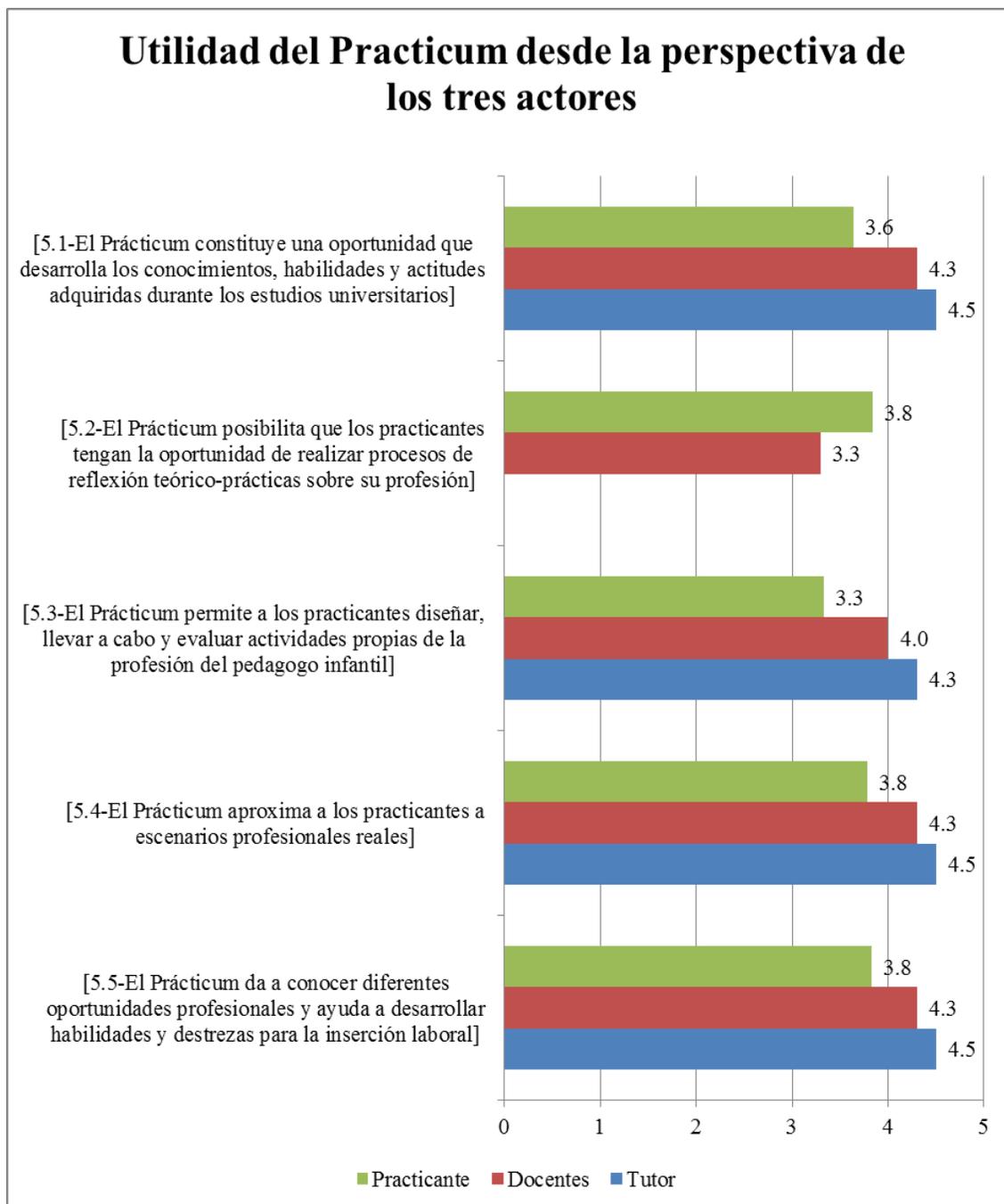


Figura 20 Momento 5: Utilidad del Prácticum, respuestas de los actores del Prácticum

En el análisis de la utilidad del Prácticum en general se observan percepciones positivas frente a estas por parte de todos los actores.

En los practicantes se otorga mayor valoración a que el Prácticum posibilita que los practicantes tengan la oportunidad de realizar procesos de reflexión teórico-prácticas sobre su

profesión puesto que el Prácticum aproxima a los practicantes a escenarios profesionales reales así como que permite dar a conocer diferentes oportunidades profesionales y ayuda a desarrollar habilidades y destrezas para la inserción laboral y menor valoración a que el Prácticum posibilita que los practicantes tengan la oportunidad de realizar procesos de reflexión teórico-prácticas sobre su profesión. En los docentes-académicos se aprecia una mayor aceptación en cuanto a que el Prácticum constituye una oportunidad que desarrolla los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante los estudios universitarios y menor aceptación en que el Prácticum posibilita que los practicantes tengan la oportunidad de realizar procesos de reflexión teórico-prácticas sobre su profesión. Los tutores-empresariales otorgan una mayor puntuación a El Prácticum constituye una oportunidad que desarrolla los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas durante los estudios universitarios, el Prácticum aproxima a los practicantes a escenarios profesionales reales y el Prácticum da a conocer diferentes oportunidades profesionales y ayuda a desarrollar habilidades y destrezas para la inserción laboral.

Considerando las respuestas de los actores todos asignan una mayor valoración a que el Prácticum aproxima a los practicantes a escenarios profesionales reales y que El Prácticum da a conocer diferentes oportunidades profesionales y ayuda a desarrollar habilidades y destrezas para la inserción laboral. Así como una diferencia de opiniones entre los tres actores se manifiesta en que el Prácticum permite a los practicantes diseñar, llevar a cabo y evaluar actividades propias de la profesión del pedagogo infantil.

¿Qué dicen los actores sobre los agentes del Prácticum?

Con el fin de indagar sobre actividades que realizan los diferentes agentes del Prácticum, se rastrearon en doce descriptores estos aspectos. En la figura 19, se muestran las respuestas

obtenidas de los 65 practicantes sobre doce tareas o actividades realizadas en el Prácticum y a cual actor le correspondería principalmente su realización.

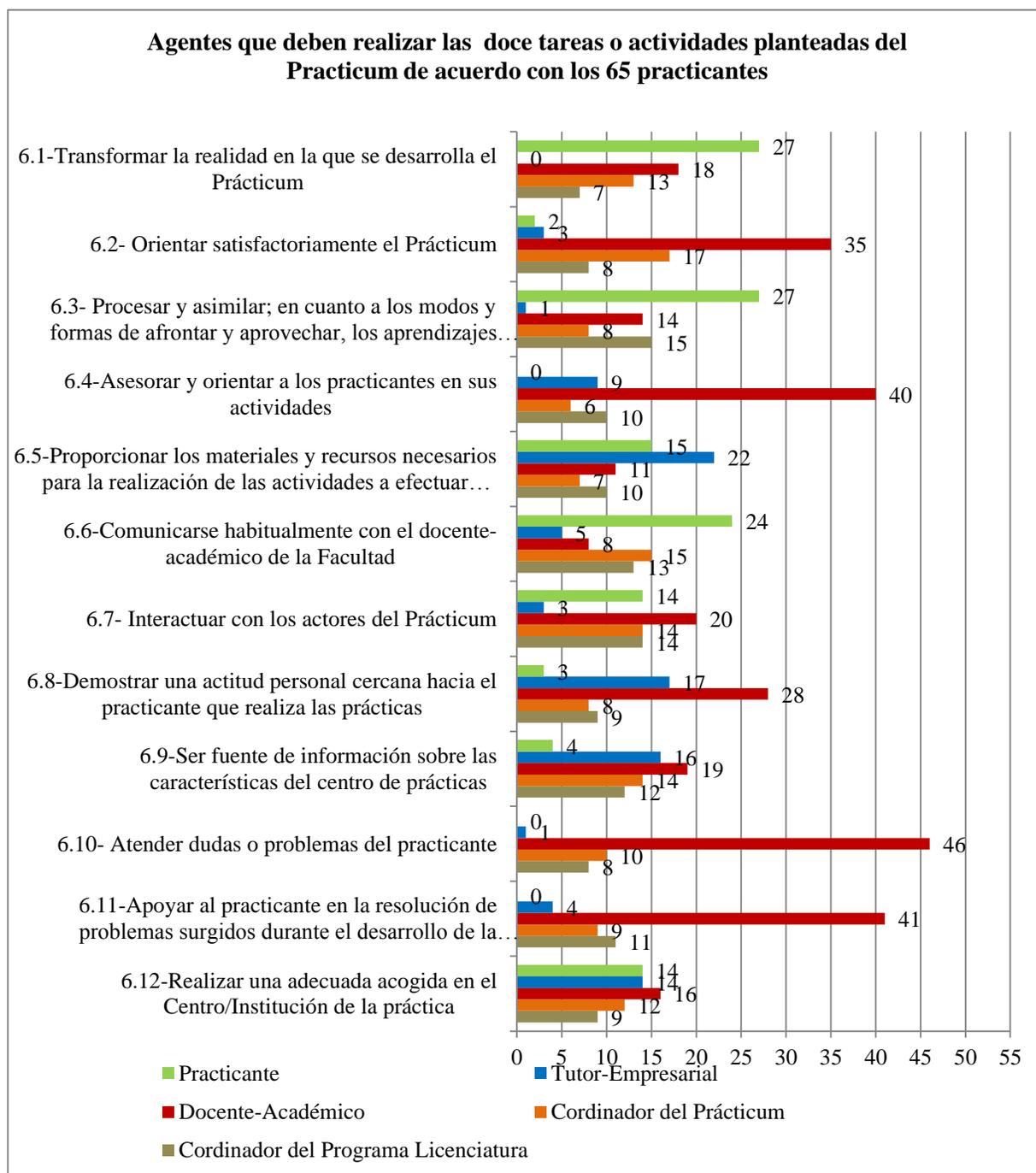


Figura 21 Momento 6: Actividades Agentes del Prácticum, respuestas de los Practicantes

Los practicantes consideran que atender las dudas, los problemas que se les presenten en el prácticum y el apoyo en la resolución de dificultades que les surjan durante la práctica es tarea primordial del Docente-Académico; así mismo orientar y asesorar las actividades a ser realizadas. Opinan que los tutores deben encargarse de proporcionar los materiales y recursos necesarios para la realización de las actividades a efectuar durante la práctica además de demostrar una actitud personal más cercana hacia ellos y ser fuente de información sobre las características del centro de prácticas. Los practicantes consideran que son ellos mismos los encargados de transformar la realidad en la que se desarrolla el Prácticum y adicionalmente procesan y asimilan los modos y formas de afrontar y aprovechar, los aprendizajes para dotarse de los saberes y destrezas que ellos necesitan.

Se concluye en general que los practicantes esperan que los Docentes-Académicos, sean el soporte, guía, ejemplo, fuente de información y apoyo en el desarrollo del Prácticum; e infieren que los Tutores-Empresariales son los proveedores de los recursos tanto físicos (materiales) como humanos (estudiantes) para la realización de las actividades.

Continuando con el rastreo, en la figura 20, se muestran las respuestas obtenidas de los tres Docentes-Académicos acerca de las doce tareas.

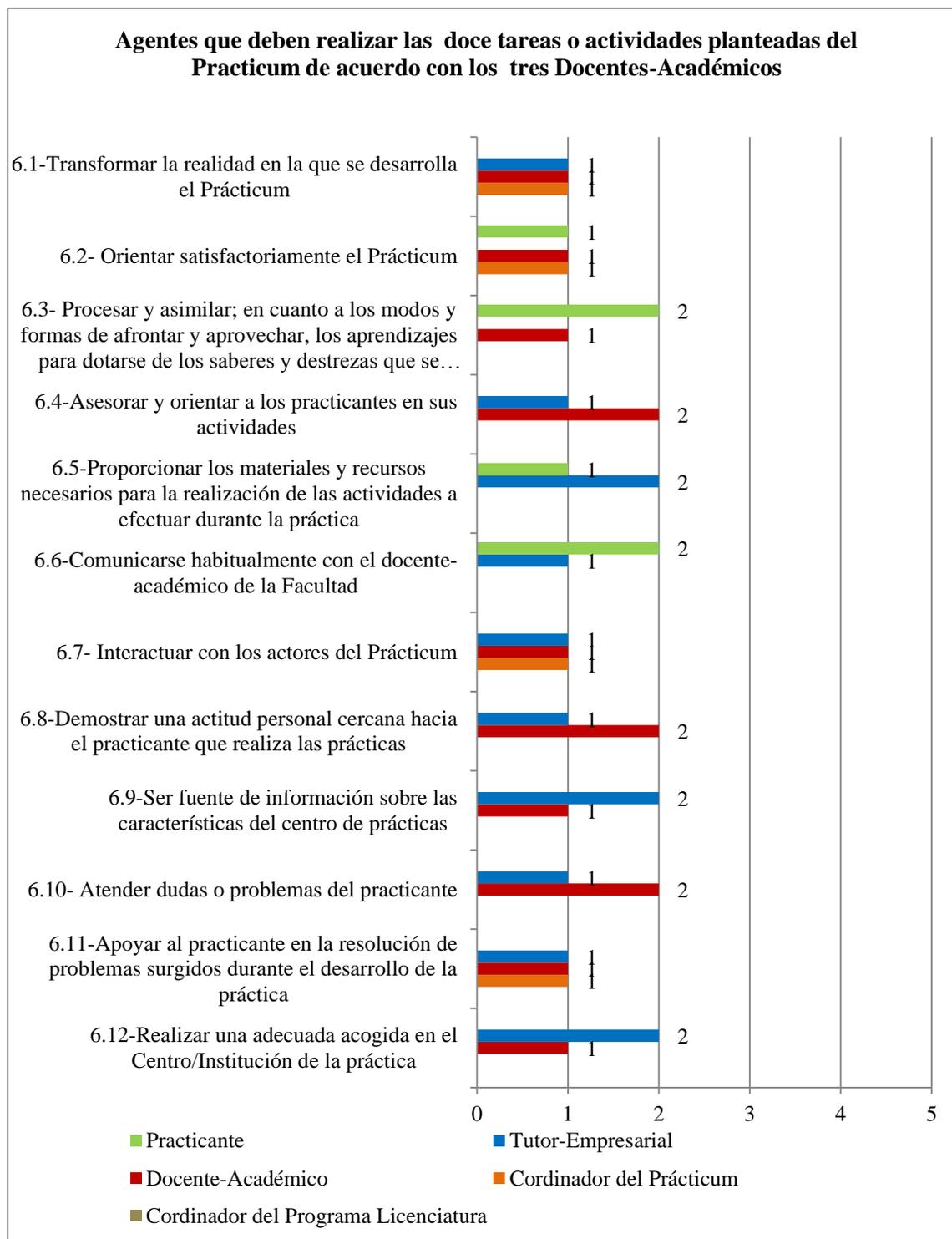


Figura 22 Momento 6: Actividades Agentes del Prácticum, respuestas de los Docentes

Los Docentes-Académicos consideran como sus tareas principales: el atender las dudas o problemas del practicante, demostrar una actitud personal cercana hacia ellos y asesorar y

orientarlos en sus actividades. Consideran tareas principales de los practicantes el comunicarse habitualmente con el docente-académico de la Facultad, procesar y asimilar los modos y formas de afrontar y aprovechar los aprendizajes para dotarse de los saberes y destrezas que se necesitan. Por último consideran que son tareas primordiales del Tutor-Empresarial: realizar una acogida adecuada en la Institución de práctica; ser fuente de información sobre las características del centro de prácticas; así como proporcionar los materiales y recursos necesarios para la realización de las actividades a efectuar durante la práctica.

Se concluye en general que los Docentes-Académicos concuerdan con las respuestas de los Practicantes.

Finalizando con el rastreo, en la figura 21 se muestran las respuestas que los cuatro tutores seleccionaron de acuerdo a quien le correspondería principalmente su realización.

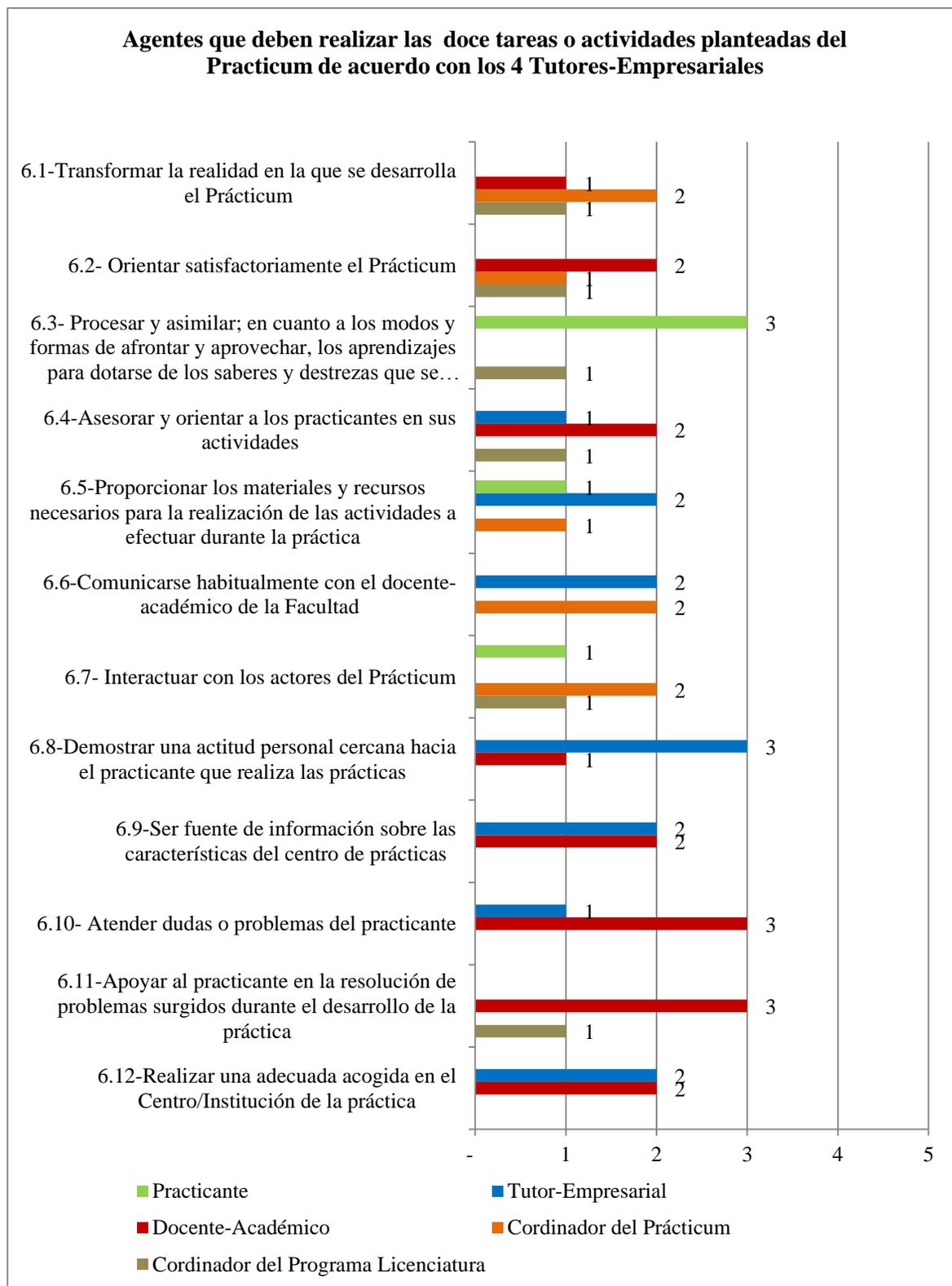


Figura 21. Momento 6: Actividades Agentes del Prácticum, respuestas de los Tutores

Los Tutores - Empresariales consideran como sus principales tareas el demostrar una actitud personal cercana hacia el practicante que realiza las prácticas, dar una acogida adecuada y ser fuente de información sobre las características del Centro/Institución de la práctica. Expresan que tareas principales de los practicantes son procesar y asimilar los modos y formas de afrontar y aprovechar los aprendizajes, para dotarse de los saberes y destrezas que se necesitan, además de proporcionar los materiales y recursos necesarios para la realización de las actividades a efectuar durante la práctica. Por último manifiestan que son tareas primordiales del Docente-Académico: apoyar al practicante en la resolución de problemas surgidos durante el desarrollo de la practica así como el atender dudas o problemas del practicante.

Se concluye que los Tutores-Empresariales concuerdan con los Practicantes y Docentes-Académicos en la mayoría de sus respuestas y difieren con ellos en el punto sobre quién debe proporcionar los materiales y recursos necesarios para las prácticas.

En la figura 22, se resumen las doce tareas y/o actividades, de las cuales los 72 encuestados (65 practicantes – 3 docentes y 4 tutores) seleccionaron a cual actor le correspondería principalmente su realización.

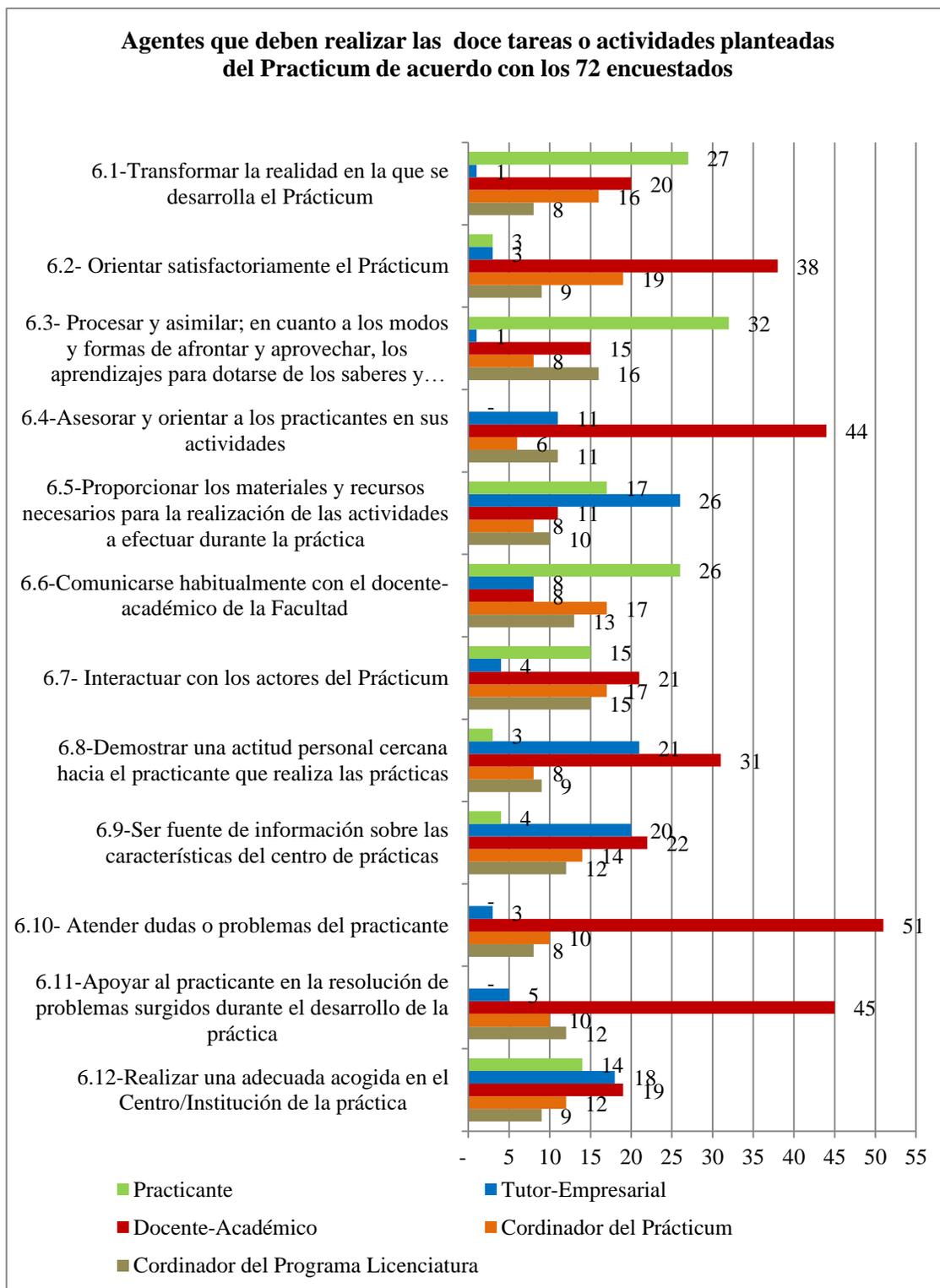


Figura 23 Momento 6: Actividades Agentes del Prácticum, respuestas totales de los 72 encuestados.

Al realizar un análisis de las respuestas totales en general de los diferentes actores frente a las actividades del Prácticum se observa que la mayor valoración corresponde a que los docentes son los encargados de atender las dudas y problemas de los practicantes. En el caso de las tareas que los agentes del prácticum realizan en general se observan percepciones positivas frente a estas por parte de todos los actores.

Análisis de los comentarios, sugerencias y aportes de los encuestados

A partir de la pregunta abierta se pudieron identificar algunos aspectos relacionados con los seis momentos del Prácticum donde emergen de las voces de los participantes. En ellas se puede observar que hay opiniones muy positivas frente al Prácticum, pero también algunos actores encuentran aspectos claros con oportunidad de mejora. A continuación, en las tablas 5, 6, 7, 8, 9 y 10 se detallan los diferentes aspectos emergentes teniendo en cuenta la mayor frecuencia de aparición y/o relevancia de acuerdo con el análisis de los investigadores de este trabajo.

Tabla 5 Aspectos emergentes sobre la preparación del Prácticum

Resumen de aspectos emergentes sobre la preparación	
Aspectos emergentes	Frecuencia de aparición
Las prácticas están bien planeadas, planteadas, brindan confianza y por ende se encuentran satisfechos.	6
Los horarios, frecuencia y sitios de prácticas son insuficientes	7
Se requieren más prácticas, más sitios de práctica y que los sitios proporcionen materiales.	4
Se deben revisar previamente los sitios de práctica, que estos colaboraren y suministren las herramientas requeridas.	6
Es difícil monitorear los sitios de práctica, diferentes a los establecidos.	1

En cuanto a los aspectos emergentes sobre la preparación se observan percepciones positivas frente a los mismos, por parte de los actores.

En los practicantes se percibe una mayor necesidad de incremento en la frecuencia de las prácticas y oferta de las mismas, así como que se proporcionen los materiales y herramientas requeridas para el desarrollo de este aspecto, también se advierte un gran interés en cuanto a que se seleccionen adecuadamente los lugares de la práctica y menor interés en que se monitoreen sus actividades en este sentido. En cambio en los docentes-académicos se ve mayor preocupación por monitorear los sitios de práctica y reforzar los tiempos asignados para esta tarea así como su interés por la planeación y organización del Prácticum, para lo cual requieren de más asignación horaria. En cuanto a los tutores-empresariales creen que esta actividad promueve la confianza en el desarrollo de la práctica.

Analizando comparativamente a los actores se puede decir que las valoraciones de los tutores son más conservadoras que las de los docentes. Las valoraciones de los practicantes coinciden con las de los docentes en cuanto a que se requieren mayor asignación de tiempos y lugares de práctica.

Estos resultados son consistentes con los resultados de las preguntas de los demás aspectos planteados, pues reflejan una clara manifestación de las necesidades percibidas.

Tabla 6 *Aspectos emergentes sobre la organización del Prácticum*

Resumen de aspectos emergentes sobre la organización	
Aspectos emergentes	Frecuencia de aparición
Las prácticas sirven, permiten realizar planeaciones por competencias, el proceso es claro, son buenas e importantes.	4
Requieren más prácticas, más sitios de práctica, que se inicien antes de V semestre, mayor tiempo, más horas, más flexibles, completar las actividades propuestas y coordinar las prácticas con actividades extracurriculares.	14
Demandan más acogida en los sitios de práctica, cordialidad, comodidad, coordinar actividades académicas y planearlas conjuntamente.	4

Manifiestan que se deben ubicar adecuadamente los practicantes y asignar practicantes en diferentes niveles.	2
--	---

En los aspectos emergentes sobre la organización del Prácticum, se observa que en los practicantes se percibe una mayor necesidad de aumento en la frecuencia de las prácticas y oferta de las mismas, así como que se inicien desde semestres anteriores, también se advierte el requerimiento que se flexibilicen y coordinen las actividades extracurriculares de los practicantes así como el mismo interés en que se clasifique a los practicantes en las prácticas según su experiencia.

En cambio en los docentes-académicos se ve mayor preocupación por reestructurar y adaptar los criterios de selección de los practicantes y reforzar los tiempos asignados para esta tarea también se devela su interés por la planeación y organización del Prácticum. En cuanto a los tutores-empresariales desearían que se tuviese un mayor número de practicantes para los diferentes niveles.

Examinando comparativamente a los actores se puede inferir que las valoraciones de los tutores siguen siendo más conservadoras que las de los docentes. Las valoraciones de los practicantes coinciden con las de los docentes en cuanto a que se requieren mayor asignación de tiempos y lugares de práctica así como una flexibilización con respecto a la organización de la misma.

Estos resultados son consistentes con los resultados de las preguntas de los demás aspectos planteados, puesto que manifiestan las necesidades observadas.

En la tabla 7 se ven los aspectos emergentes sobre la realización del Prácticum y se infiere que la mayoría de los practicantes opinan que las prácticas son un estímulo, permiten interactuar con la realidad, la metodología utilizada es buena y les permite hacer un aporte a la

educación, pero también sienten que requieren un mayor tiempo para su práctica y en menor proporción se sienten ignorados frente a los problemas que se les presentan en este aspecto. En los docentes-académicos se denota interés porque las prácticas sirvan para afianzar las diferentes competencias y fortalezcan la formación integral, brindando su experiencia y apoyo. En cuanto a los tutores-empresariales lo ven como una oportunidad para contribuir con sus conocimientos y soporte académico.

Tabla 7 Aspectos emergentes sobre la realización del Prácticum

Resumen de aspectos emergentes sobre la realización	
Aspectos emergentes	Frecuencia de aparición
Son un estímulo, permiten conocer e interactuar con la realidad del ámbito educativo, planear y manejo de grupo, la metodología es buena, la propuesta pedagógica es variada, fortalece y deja diferentes aprendizajes significativos, se realiza nuevo aporte a la educación, permite ser dinámicos, participativos y apoya el desarrollo del aprendizaje.	16
Sirven para Interactuar con diferentes poblaciones; aprendizaje obtenido en cuanto a contenidos y realizaciones de evidencias, realizar la practica en los mismos lugares crea un aprendizaje muy limitado la información no es completa; La práctica en el lugar de trabajo; debería plantearse de una mejor manera, es absurdo tal cantidad de trabajo y perdón por la expresión, "escuelero" que lo que hace es entorpecer el aprendizaje en vez de potenciarlo; hay temas y/o situaciones que se presentan sin precedentes; no aplican .	6
Se debe realizar la práctica días corridos y hacer un trabajo parejo en el aula de clases; uno dedica más tiempo a actividades escolares que las demás.	2
No ha tenido respuesta a los inconvenientes presentados.	1
Requieren desarrollar y reforzar las actividades aprendidas con los docentes; materialización de las diferentes competencias, vital importancia que los actores involucrados en el proceso no pierdan de vista su rol dentro de la cadena que se genera con la formación integral que ofrece la licenciatura; soporte académico.	3

Analizando comparativamente a los actores se puede afirmar que en general las opiniones de todos los encuestados son positivas frente a este aspecto. Los sentires de los practicantes, docentes y tutores son concordantes puesto que sin excepción opinan que las prácticas son importantes y contribuyen a la formación integral de los futuros licenciados. Estos resultados

son afines con los resultados de las preguntas de los demás aspectos planteados, pues reflejan los sentires y necesidades manifestados.

En los aspectos emergentes sobre la evaluación del Prácticum, se observa en la tabla 8, que la mayoría de los practicantes encuentran que el nivel de exigencia de las prácticas es excelente, satisfactoria, pertinente, fomenta la responsabilidad, recursividad y autonomía, también se señala que brindan un espacio adecuado, son importantes y sirven de apoyo en la formación, permiten retroalimentación constante en grupo, el desarrollo de actividades es adecuado, es una buena experiencia, se aprende mucho. En menor proporción los practicantes difieren en cuanto a que la evaluación de la práctica no es acorde, están mal organizadas, el tutor asignado es pésimo, maltrata y es injusto, no eran lo que esperaban, y se dificulta la evaluación de las mismas en tan corto tiempo. En cuanto a los docentes-académicos, en este aspecto se observa una clara necesidad que se les asigne un mayor tiempo para esta actividad, pues es limitado el que actualmente tienen asignado. En cuanto a los tutores-empresariales opinan que esta actividad es de gran apoyo.

Tabla 8 Aspectos emergentes sobre la evaluación del Prácticum

Resumen de aspectos emergentes sobre la evaluación	
Aspectos emergentes	Frecuencia de aparición
El nivel de exigencia de las prácticas es excelente, satisfactoria, pertinente, fomenta la responsabilidad, recursividad y autonomía. Es un espacio adecuado, son importantes y brindan apoyo en la formación hacen retroalimentación constante en grupo, el desarrollo de actividades es adecuado, es una buena experiencia, se aprende mucho,	22
No son acordes, están mal organizadas, el tutor asignado es pésimo, maltrata y es injusto, no eran lo que esperaban, y se dificulta la evaluación de las mismas en tan corto tiempo.	4
Deber servir para aprender y no como carga, ser el puente entre teoría y aprendizaje, la evaluación debe ser justa y acorde a las actividades.	2
Deben ser mejores acordes al perfil y a la realidad, que estén guiadas y orientadas por un docente y estén retroalimentadas.	2

Considerando comparativamente las opiniones de los actores, se puede argüir que los tutores se limitan en sus respuestas, los docentes perciben una clara falencia de tiempo para la actividad y que los practicantes en su gran mayoría consideran que la evaluación es pertinente. Los resultados obtenidos en este aspecto son coherentes con los resultados de las preguntas de los demás aspectos planteados, pues expresan una clara correspondencia de las necesidades percibidas.

En los aspectos emergentes sobre la utilidad del Prácticum, en la tabla 9, se denota que en los practicantes se aprecia que el Prácticum sirven para mejorar, fortalecer, enseñar a solucionar problemas reales, acercan a distintas realidades educativas, enfrenta a la realidad profesional de la carrera y se percibe su importancia en la proporción de experiencia para fortalecer el dominio de manejo de grupo de los practicantes; así como el mismo interés de adquirir conocimientos en legislación en el aspecto educativo. Los docentes-académicos perciben la utilidad del Prácticum como una actividad que contribuye al crecimiento personal y profesional de los practicantes. En cuanto a los tutores-empresariales no expresaron ninguna observación en cuanto al tema de utilidad del prácticum.

Tabla 9 *Aspectos emergentes sobre la utilidad del Prácticum*

Resumen de aspectos emergentes sobre la utilidad	
Aspectos emergentes	Frecuencia de aparición
Sirven para mejorar, fortalecer, enseñan a solucionar problemas reales, acercan a distintas realidades educativas, enfrenta a la realidad profesional de la carrera.	11
Refuerzan los conocimientos, enfrentar a la realidad, interactuar con diversos contextos, proporcionar experiencia.	3
Proporcionan experiencia, fortalecen la pedagogía y el dominio del grupo y que se debe mejorar continuamente.	4

Deben organizarse, capacitar mejor, servir para enfrentar la realidad, capacitar en legislación en el aspecto educativo, poner en práctica la teoría, contribuir al crecimiento personal profesional.	4
---	---

Examinando comparativamente a los actores se puede inferir que los actores coinciden en cuanto que se percibe la importancia de Prácticum como actividad que proporciona experiencia en cuanto a pedagogía, dominio y manejo de grupo de los practicantes. Estos resultados son consistentes con los resultados de las preguntas de los demás aspectos planteados, pues presentan una clara relación de las necesidades percibidas.

En los aspectos emergentes en cuanto a los agentes del Prácticum, ver tabla 10, los practicantes en su gran mayoría manifiestan que los agentes del Prácticum deben actualizarse, manejar conceptos unificados, ser cordiales, ordenados, innovadores, dinámicos, flexibles y justos en la evaluación; atender a reclamos, inquietudes, sugerencias y responder a las necesidades actuales, apoyar a los estudiantes, entregar a tiempo las calificaciones, tener compromiso y sentido de apoyo, realizar prácticas guiadas, explicar y profundizar y disponer de más tiempo en su labor. Los docentes-académicos perciben una gran carencia de tiempo para realizar su labor, hecho que concuerda con la opinión de los practicantes. En cuanto a los tutores-empresariales opinan que están dispuestos a orientar, colaborar y ayudar incondicionalmente a los practicantes, lo cual se ve plasmado en las opiniones emitidas por los practicantes

Tabla 10 *Aspectos emergentes sobre los Agentes del Prácticum*

Resumen de aspectos emergentes sobre los agentes	
Aspectos emergentes	Frecuencia de aparición
Son personas humanas, cordiales, abiertas, colaboran, orientan, acompañan, ayudan y son incondicionales. Realizan seguimiento oportuno y apoyo, hacen aportes, excelente labor, con excelente pedagogía, refuerzan y aclaran dudas,	7

Deben actualizarse, manejar conceptos unificados ser cordiales, ordenados, innovadores, dinámicos, flexibles y justos en la evaluación; atender a reclamos, inquietudes, sugerencias y responder a las necesidades actuales, apoyar a los estudiantes, entregar a tiempo las calificaciones, tener compromiso y sentido de apoyo, realizar prácticas guiadas, explicar y profundizar, disponer de más tiempo.	13
Son importantes para solucionar dudas o problemas que se puedan presentar, realizar labor de seguimiento, supervisar, brindar ideas a las prácticas, tener buena comunicación y ser claras en la metodología y trabajos asignados para evitar gastos.	4

Analizando las respuestas de los actores se puede concluir que los actores concuerdan en la importancia de mantenerse actualizados y disponer de mayor tiempo y asertividad en las labores desarrolladas en el Prácticum. Estos resultados son equiparados con los resultados de las preguntas de los demás aspectos planteados, puesto que reflejan las necesidades requeridas.

Capítulo Quinto

Conclusiones

Teniendo en cuenta que el propósito de esta investigación fue el de identificar las principales necesidades de formación en el Prácticum del programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación en la Universidad El Bosque, como parte de una investigación exploratoria, con el fin de contribuir en la calidad de la formación; y que para ello se diseñaron instrumentos para obtener información sobre las necesidades formativas que dicen tener los actores que están implicados en el Prácticum, a continuación se describen los hallazgos y conocimientos generados en este proceso de investigación teniendo en cuenta los diferentes momentos del Prácticum.

En los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados a los actores se identificaron claramente las necesidades, entre las cuales se pueden reiterar necesidad de incremento en la frecuencia de las prácticas y oferta de las mismas, así como que se proporcionen los materiales y herramientas requeridas para el desarrollo de este aspecto, también se advierte un gran interés en cuanto a que se seleccionen adecuadamente los lugares de la práctica; aumento en la frecuencia de las prácticas y oferta de las mismas, así como que se inicien desde semestres anteriores, también se advierte el requerimiento que se flexibilicen y coordinen las actividades extracurriculares de los practicantes así como el mismo interés en que se clasifique a los practicantes en las prácticas según su experiencia; requieren un mayor tiempo para su práctica y se sienten ignorados frente a los problemas que se les presentan en el aspecto sobre la realización del Prácticum.

Si bien, en cuanto a la preparación del Prácticum, las percepciones son positivas, es importante mantener monitoreo frecuente sobre este aspecto pues de una buena planeación se derivan buenas prácticas de formación de docentes. Por otra parte es importante trabajar en estrategias que permitan desde el proceso de planeación articular el trabajo de los diferentes actores

(practicantes, Docentes y Tutores) de manera coordinada, para garantizar mayor aprovechamiento de la experiencia formativa. También es importante rescatar el señalamiento de algunos practicantes frente a la necesidad de ampliar las opciones de Prácticum, y la importancia de garantizar la intensidad, la variedad, y calidad de estos.

En cuanto a la organización del Prácticum, es importante profundizar con los estudiantes alrededor de los aspectos que encuentran más débiles, que en alguna medida pueden estar determinados por debilidades en esta, pero también por la necesidad de fomentar en ellos estrategias asertivas de organización y manejo del tiempo, que les permitan realizar los informes en el tiempo asignado entre otros aspectos.

Con relación a la realización del Prácticum es importante mantener un balance entre las actividades introductorias y aquellas que no lo son. Tomando en cuenta que el prácticum se constituye en un proceso de andamiaje, que prepara al practicante al momento en el cual asumirá su rol como docente en propiedad. Es importante que el prácticum permita al practicante ejercer niveles de autonomía paulatinos, en ambientes pedagógicos claramente estructurados para este fin. Es por esto que la selección de los docentes del prácticum es crucial en el proceso formativo de los practicantes, pues este con sus acciones media el proceso formativo de los docentes que ocuparan nuestras aulas en los años venideros. Rescatando una de las voces de los practicantes, es posible que las prácticas se deban realizar de manera más intensa, que permita hacer trabajos en mayor profundidad.

Frente a la evaluación del Prácticum, este es un aspecto que debe revisarse cuidadosamente, pues a pesar que los practicantes presentan una opinión positiva, tanto docentes como tutores son más conservadores en sus apreciaciones. La evaluación es un espacio esencial en la formación de los futuros docentes, a través de ella, los practicantes reciben retroalimentación, que de ser pertinente y oportuna orientarán sus acciones docentes futuras.

Alrededor de la utilidad del Prácticum, las percepciones de los actores son positivas, sin embargo los practicantes son un poco más conservadores que los tutores y docentes en sus apreciaciones. Si bien el practicante encuentra que el prácticum es un espacio de inserción laboral, en el cual se enfrenta a escenarios reales y puede hacer reflexión teórico práctica sobre su profesión, el prácticum, de manera más modesta se presenta como un espacio donde ellos pueden diseñar e implementar actividades propias de su profesión. Esto podría ser un indicador de la necesidad de permitir al practicante hacer exploraciones más proactivas, que involucren no solo estar a cargo de manera esporádica del aula, sino la construcción de unidades pedagógicas a implementar y evaluar en aulas reales.

Finalmente, frente a diversos aspectos de los agentes involucrados en el prácticum, es importante reflexionar sobre el papel que cada uno de ellos juega en el proceso formativo de futuros docentes. La calidad profesional de los docentes y tutores debe ser muy alta, pues ellos se constituyen en modelos para los practicantes como se resumió en la tabla 10 “Deben actualizarse, manejar conceptos unificados ser cordiales, ordenados, innovadores, dinámicos, flexibles y justos en la evaluación; atender a reclamos, inquietudes, sugerencias y responder a las necesidades actuales, apoyar a los estudiantes, entregar a tiempo las calificaciones, tener compromiso y sentido de apoyo, realizar prácticas guiadas, explicar y profundizar, disponer de más tiempo”.

El Prácticum se constituye en un espacio de responsabilidad compartida, donde cada uno de los actores tiene como meta final favorecer el desarrollo de las competencias y capacidades de los practicantes. Lo cual implica por parte de cada uno de ellos asumirse como agentes activos y participes de la ruta que el practicante está construyendo. Entendiendo que el primer responsable de esta ruta es el estudiante mismo, que al elegir la pedagogía infantil como su profesión, debe asumir un profundo compromiso con su propia formación, pues en sus manos estará el futuro educativo del país.

Capítulo Sexto

Limitaciones, Alcances y Recomendaciones

En el desarrollo de la presente investigación, se encontraron algunas limitaciones, alcances y recomendaciones que pueden ser base para futuras investigaciones. A continuación se perfilan algunas de ellas.

Limitaciones

Una de las principales limitaciones encontradas en esta investigación fue en primera instancia la carencia de estudios anteriores sobre el tema específico del Prácticum en el contexto Colombiano y en especial de programas de Licenciaturas en Pedagogía Infantil. Aunque se encontraron estudios suficientes en este sentido en países europeos de habla hispana.

Otra de las limitaciones encontradas se refiere a los participantes en las encuestas aplicadas, puesto que la mayoría de ellos estaban enseñando en instituciones privadas, y sólo una parte muy pequeña de la muestra fue del sector público. Esta limitación restringe el ámbito de los análisis y resultados. Por lo tanto, es importante tener cuidado al transferir las conclusiones de este estudio para las diferentes poblaciones de la muestra del mismo. También se puede hacer énfasis en que los Tutores Empresariales responsables directos de las prácticas, no fueron quienes finalmente dieron respuesta a la encuesta, sino que lo realizaron los Tutores coordinadores, aspecto que limita la percepción de necesidades formativas del practicante en el aula.

Así mismo otra limitación detectada frente a la participación de los Practicantes, fue el hecho de las múltiples actividades y ocupaciones de estos que impidieron el diligenciamiento de la encuesta en los tiempos establecidos para tal fin, por lo cual se debieron ampliar continuamente los plazos para esta actividad, sin conseguir la participación de la totalidad de la población practicante pero si un gran porcentaje.

Alcances y Recomendaciones para futuras investigaciones

Teniendo en cuenta que esta investigación fue realizada con el objeto de realizar un análisis de necesidades de formación en el prácticum del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque, se realizó un estudio exploratorio que involucró la planeación, diseño, preparación, validación y aplicación de los diferentes instrumentos aplicados a los actores involucrados, obteniendo las percepciones sobre las necesidades formativas que dicen tener los diferentes actores en el Prácticum de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Así mismo se espera que el propósito de este estudio sienta las bases para futuros desarrollos en este campo del Prácticum en la Licenciatura de Pedagogía Infantil en Colombia.

Se recomienda la realización de un análisis de las necesidades específicas para la Pedagogía Infantil que incluyan otros sectores como el sector público en Bogotá, para luego realizar un análisis comparativo con los resultados de este estudio.

Para futuros estudios es recomendable que los Tutores encargados de los practicantes en el Aula, en las diferentes Instituciones, sean los responsables de dar respuesta al instrumento diseñado para conocer sus percepciones.

En las conclusiones de esta investigación se relacionan diversos aspectos que podrían utilizarse en la reflexión para el mejoramiento general del Prácticum de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Para terminar, sería interesante que en futuros estudios, se realizara un análisis de necesidades similar al realizado aplicado a diferentes programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil existentes y futuros; para conocer si satisfacen las necesidades de los diversos actores del Prácticum, sus expectativas y realizar planes de mejoramiento continuo que fortalezca la calidad del proceso “enseñanza-aprendizaje” de los futuros Licenciados en Pedagogía Infantil, que redundaría en una mejor formación de la población infantil en Colombia.

Referencias Bibliográficas

- Agut Nieto Sonia (2003), Avances recientes en el estudio de las necesidades formativas en el ámbito organizacional, en URL: Disponible en <http://sic.uji.es/publ/edicions/jfi4/formativ.pdf>.
- Álvarez-Rojo, Víctor; Romero, Soledad; Gil-Flores, Javier; Rodríguez-Santero, Javier; Clares, José; Asensio, Inmaculada; del-Frago, Raket; García-Lupión, Beatriz; García-García, Mercedes; González-González, Daniel; Guardia, Soledad; Ibarra, Marisol; López-Fuentes, Rafael; Rodríguez-Gómez, Gregorio, Salmeron-Vilchez, Purificación. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). RELIEVE, v. 17, n. 1, art. 1. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar.
- Barraza y Gutiérrez. (2005) Técnicas e instrumentos para la detección de necesidades de formación docente. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Noviembre 2005.
- Cabrerizo, J. D., Rubio, M. J. R. &Castillo, S. A. (2010) El Prácticum en los Grados de Pedagogía, de Magisterio y de Educación Social. Pearson Prentice Hall. Capítulo 1.
- Cajide, J. y Pelaez, M. (1999) El practicum y la titulación según el alumnado de la facultad de ciencia de la educación de la Universidad Santiago de Compostela. *Revista Electronica Interuniversitaria de formación del profesorado*. 2 (1) 661-672. Disponible en <http://web.archive.org/web/20060506163945/http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/63-cajide.pdf>
- Cantón, I. (2001) La implantación de la calidad en los centros educativos, Una perspectiva aplicada y reflexiva. Madrid-España

CINDA, Proyecto ALFA Nro. DCI-ALA/2008/42 Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria, 2009.

CNA. (2006), Lineamientos para la Acreditación de programas. Bogotá, p. 29.

Cobas Coca Eney, Borges Frias Jorge Luis y De la Cruz Soriano Raquel (2009) Modelo Teórico para la determinación de necesidades de formación.

Plan de Desarrollo Institucional 2011 – 2016. Universidad El Bosque. Bogotá - Colombia. Bogotá. 2010.

Chevallard, Y., (2001) Aspectos problemáticos de la formación docente, *XVI Jornadas del SI-IDM*, Huesca. Organizadas por el grupo DMDC del SEIEM. Recuperado en noviembre 01 de 2011 en http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_2001_-_Osca.pdf.

Creswell, J.W. & Plano, V.L, (2007) *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks: Sage

Crosby, (1979) *Manual de control estadístico de la calidad: teoría y aplicaciones*, Mateu Mahiques, Raúl Sirvent Prades, Santiago Sagasta Pellicer, p. 12.

Demming, (1989) *Manual de control estadístico de la calidad: teoría y aplicaciones*, Mateu Mahiques, Raúl Sirvent Prades, Santiago Sagasta Pellicer, p.12.

Duarte D., Jakeline. *Ambientes de aprendizaje: UNA APROXIMACION CONCEPTUAL. Estud. pedagóg.* [online]. 2003, n.29 [citado 2011-11-11], pp. 97-113. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-0705. doi: 10.4067/S0718-07052003000100007. En: *Dossier Apuntes pedagógicos. Revista Apuntes 2*. Buenos Aires: UTE/ CTERA. Extraído en octubre 18 de 2011 de la página WEB <http://www.ricardobur.com.ar/biblioteca/Baquero%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Analisis.pdf>.

- Feigenbaum (1957) Total quality control Engineering and Management (Manual de control estadístico de la calidad: teoría y aplicaciones, Mateu Mahiques, Raúl Sirvent Prades, Santiago Sagasta Pellicer, p.12.
- González, R.M. & González, V. M. (2007) Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN-e 1681-5653, Vol. 43, Nº. 6. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358650>
- González Sanmamed, M. y Raposo Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- González, X. A. y Hevia, I. (2011). El Practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*. 354, Enero-Abril; 209-236.
- Hernández-Sampieri, Fernandez-Collado & Babtista (2010) Metodología de la Investigación.
- Hevia, I. A. (2009) El Practicum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado.
- Irigoin, M., Vargas, F. (2002) Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Disponible en http://www.ilo.org/public//spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_ops/index.htm
- Juran, J. M. (1990) Juran y la planificación para la calidad. Ediciones Díaz de Santos. ISBN 8487189377, 9788487189371, 299 Páginas.
- Keiichi Yamaguchi (1978), El aseguramiento de la calidad en Japón.
- Labaree, D. F. (1992) "Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching." *Harvard Educational Review*. Vol. 62, Nº 2, págs. 123-154.

- Labuschagne, A. (2003) Qualitative research – Airy fairy or fundamental? The Qualitative Report, 8(1). [WEB] Retrieved [28, 05,2011] <http://www.ihracs.ch/?p=82>
- Gómez, M. A. M. (2001). Pedagogía: Definición, métodos y Modelos. Revista Ciencias Humanas, No.26. Disponible en:
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/gomez.htm>.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) Metodología de la Investigación. 5ta. Edición. Ministerio de Educación de Colombia (2003) Ley 1188 de 2008, Disponible en
<http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-221614.html>.
- Ministerio de Educación de Colombia (2007) La Política Pública de Educación Superior por Ciclos y Competencias, Disponible en: <http://www.oei.es/salactsi/33C01DAE.pdf> y
<http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-printer-299611.html>
- Política pública sobre educación superior por ciclos y por Competencias (2007) Documento de Discusión. Bogotá, 21 de agosto de 2007 pag.9. Recuperado de:
<http://www.oei.es/salactsi/33C01DAE.pdf>
- Ministerio de Protección Social, Nelly Patricia Ramos Hernández, Concepto 252003 Agosto de 2008, Disponible en: <http://actualicese.com/normatividad/2008/08/27/concepto-252003-de-27-08-2008/>.
- Montero, M. L. (1987). Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3295/3320>
- Núñez, P. (1997) Guía metodológica para el estudio de las necesidades de formación e información de los usuarios o lectores. ACIMED 5(3): 32-51. Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94351997000300006&lng=es.
- Norma ISO 9000:2000, Sistema de Gestión de Calidad, Fundamentos y Vocabulario (2010).

- Pérez Herrero, M. del H. y Burguera, J. L. (2011). La Evaluación del Prácticum de Pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 9, Mayo-Septiembre, p.71-96.
- Peña Borrero, L.B. (2006). En Busca del Conocimiento Esencial: la formación General. Simposio Permanente sobre la Universidad, XXXVII Seminario General Nacional, Bogotá, D.C. p.9.
- Pollitt, E., León, J. y Cuetto, S. (2004) Desarrollo infantil y rendimiento escolar en el Perú. P.1
- Pozo, M.T. y Salmerón Pérez, H. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas en evaluación de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*. Vol 17 (2), 349-357.
- Prat, P. A. (1997). El Prácticum en las diplomaturas de Maestro de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible el 12 de febrero de 2013, en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224235409.pdf.
- Proyecto ALFA Nro. DCI-ALA/2008/42 “Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria”, 19 de Agosto de 2009. De:
http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/download_finales/8MarcodereferenciaparaelProyectosobreAQ.pdf
- Segura, A. (2011) Blog- Psicología del niño. Obtenido de la Página web
<http://psicologiani.blogspot.com/2011/12/que-es-la-psicologia-infantil-la.html>
- Raposo Rivas, M. y Zabalza, M. A. (2011). La Formación Práctica de Estudiantes Universitarios: repensando el Prácticum. *Revista de Educación*, 354, Enero-Abril 2011, p. 17-20.
- Revista Semana*, Reforma a la Ley 30: por qué sí, por qué no, 2011. Disponible en:
<http://www.semana.com/nacion/articulo/reforma-ley-30-que-si-que-no/237727-3>.
- Rial, A.S. & Zabalza, M. A.B. (1990) Analisis de necesidades en formación profesional y acceso

- al empleo. Revista de investigación educativa, RIE, ISSN 0212-4068, Vol. 8, N° 16., págs. 265-270. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91414>
- Rivkin, S.G., E. A. Hanushek, J. F. Kain (2002). Teachers, schools and academic achievement. www.educarchile.cl, 31.07.2003.
- SACES Estructura del sistema de aseguramiento MEN
<http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-227111.html>
- Salinas, J. (1.999) Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario, Primer Encuentro Iberoamericano. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Julio 1.999-10-18. En línea
<http://www.uib.es/depart/gte/rol.html>
- Sánchez L.(2002). Diversos términos sobre el conocimiento lego del alumno: ¿uno o varios significados?. Perfiles Educativos2002; XXIV26-37. Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13209803>. Consultado el 7 de octubre de 2011.
- Selltiz,C., Wringstman,I., & Cook, S. (1980). Métodos de Investigación en las relaciones sociales. Madrid, Rialp.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield. A. (1993) Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. Ed. Paidós – Ministerio de Educación y Ciencia. España.. p. 23.
- Tejada, J. F. (2005) El Trabajo por Competencias en el Prácticum: como organizarla y como evaluarlo.
- Tejedor, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. Revista de Investigación Educativa. Vol. 8, 16, p. 15-37.

Tecnológica Fitec, Bucaramanga, 2010, Autoevaluación Anexo 7, Recuperado el 17 de mayo de 2012, p. 9-10. <http://es.slideshare.net/ColombiaAprende/sp023-anexo-7-proceso-autoevaluacion>.

Universidad El Bosque, Fundación Escuela Colombiana de Medicina, 1977, Acta del Consejo Directivo No 1 de agosto de 1977.

Universidad El Bosque, 2008, Proyecto Educativo Del Programa (PEP), Licenciatura en Pedagogía Infantil, p.3-11.

Universidad El Bosque, 1978, Acta del Consejo Directivo No. 15 de julio 18 de 1978.

Universidad El Bosque, 2002, Reseña histórica.

Universidad El Bosque, 2009, Plan de Desarrollo Institucional 2008 – 2010, 2009, p.10-15.

Universidad El Bosque, 2008, Oficina de Evaluación y Planeación. Listado de programas y sus correspondientes resoluciones de aprobación.

Universidad El Bosque, 2008, Consejo directivo, Lista en orden cronológico de los períodos rectorales.

Universidad El Bosque, 2009, Licenciatura Pedagogía Infantil, Documento de Registro Calificado.

Universidad El Bosque, 2010, Reglamento de práctica Pedagógica, Facultad de Educación, Capítulo II, p. 2.

Universidad El Bosque, 2011, Documento de trabajo Plan de desarrollo Facultad Educación, p.15.

Universidad el Bosque, 2011, Políticas de gestión curricular Institucional, p.40-45.

Universidad El Bosque, 2012, Política de Investigaciones, p.12.

Universidad El Bosque (2012) Plan de Desarrollo Institucional 2011 – 2016, 2012, p.16 – 20.

Universidad El Bosque (2013) , Programa Académico Licenciatura en Pedagogía Infantil. En

http://www.uelbosque.edu.co/programas_academicos/pregrado/licenciatura_pedagogia_infantil

UNESCO, Conferencia mundial sobre educación superior: La educación superior en el siglo XXI. París. 1998.

Uvigo.tv (Productor), (2011). Modelos innovadores na supervisión do Prácticum, XI Simposio Internacional sobre O PRACTICUM E AS PRÁCTICAS EN EMPRESAS NA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: Evaluación e Supervisión do Prácticum. El compromiso con la calidad de las prácticas. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de <http://www.tv.uvigo.es/video/42135.html>). Publicado 28 de Junio de 2011.

Vargas Zúñiga, F. (2001). La formación por competencias. Instrumento para incrementar la empleabilidad. Organización Internacional del Trabajo. CINTERFOR., Página Web, 27.

Villar, 2007, Hacia Una Formación De Docentes Competentes, Que Posibilite La Practica Pedagógica Autónoma Investigativa, Como Elemento Articulador Del Profesional De La Educación
http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=andy%20dar%C3%ADo%20villar%20pe%C3%B1alver%20hacia%20una%20formaci%C3%B3n%20de%20docentes%20competentes&source=web&cd=2&ved=0CCMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.colombiaprende.edu.co%2Fhtml%2Fdocentes%2F1596%2Farticles-113134_archivo.doc&ei=7lqsTp2iNsqRgQf73KnfDw&usg=AFQjCNG-SaAKsJgoSeFQFqW0efvrNdVEGA&sig2=BkOaqiTjZVtWa6Gd5kaXtA&cad=rja

Yurén Camarena, T., y Araujo Olivera, S (2003) .Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. Retrieved 11/3/2011, 2011, from <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001904.pdf>.

Zabalza, M.A. (2004). Condiciones para el desarrollo del Prácticum. En Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 8 (2); Edición electrónica.

Zabalza (2006) El Prácticum en la Carrera de Pedagogía.

Anexos