



**UNIVERSIDAD NACIONAL
“PEDRO RUIZ GALLO”**

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

UNIDAD DE POSGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA LA
FORMACIÓN EN SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA
EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE
IDIOMAS DEL IESP “AREQUIPA”, CAYMA, AREQUIPA,
2013.”**

TESIS

**PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**

AUTORA:

BACH. MARGIT JULIA GUERRA AYALA

ASESOR:

M.SC. MAXIMILIANO PLAZA QUEVEDO

LAMBAYEQUE- PERÚ

2014



UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO”

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

UNIDAD DE POSGRADO



MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN EN
SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EN LOS ESTUDIANTES DE
LA ESPECIALIDAD DE IDIOMAS DEL IESP “AREQUIPA”, CAYMA,
AREQUIPA, 2013.”**

TESIS

**PRESENTADA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**

BACH. MARGIT JULIA GUERRA AYALA
AUTORA

M.SC. MAXIMILIANO PLAZA QUEVEDO
ASESOR

APROBADA POR:

DR. JOSÉ GÓMEZ CUMPA
PRESIDENTE DEL JURADO

DRA. JULIA LIZA GONZALES
SECRETARIO DEL JURADO

DR. JUAN AGUINAGA MORENO
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

A Dios por la gracia divina de la vida y porque siempre guía nuestros pasos, por brindarme fortaleza.

A mi esposo: **Gerson Vargas Huanca**

Hijos: **Jean Sandro López Guerra, Rosario del Pilar Nuñez Guerra, Marcelo Nuñez Guerra, Samuel Benjamín Nuñez Guerra**, quienes con su entusiasmo y amor me han ayudado a que todas las dificultades sean más llevaderas.

AGRADECIMIENTO

Al **Asesor M.SC. MAXIMILIANO PLAZA QUEVEDO**, por su orientación e importante aporte en su tutoría activa en el desarrollo de esta tesis, por su esfuerzo dedicación, y por sus conocimientos y experiencia y por su motivación ha logrado en mí que pueda culminar con éxito.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene por denominación “Modelo Teórico Metodológico para la formación en sistematización de la Práctica en los estudiantes de la especialidad de Idiomas del IESP “Arequipa”, Cayma, Arequipa, 2013”, el que se origina debido a que los estudiantes presentan deficiente desarrollo en la formación en sistematización de la práctica, lo que se manifiesta en las dificultades que tienen los estudiantes en cuanto al conocimiento teórico y el conocimiento del proceso (componente instructivo), deficiencia en el desarrollo de habilidades para la sistematización (componente desarrollador) y la poca valoración hacia ese importante proceso (dimensión educativa).

Lo que ha conllevado a plantearse como objetivo: Diseñar, elaborar y proponer un Modelo Teórico Metodológico para la formación en sistematización de la Práctica en los estudiantes de la especialidad de Idiomas del IESP “Arequipa”. Este modelo propone una concepción basada en el diagnóstico de las necesidades de la especialidad de Idiomas en cuanto al componente Sistematización de la Práctica.

De acuerdo a los datos obtenidos a través de la aplicación de los cuestionarios, tanto los docentes como estudiantes, coinciden en que es deficiente el conocimiento y las habilidades de sistematización. Tomando de base estos resultados es que se hace la propuesta, en base a las siguientes teorías: Teoría del Pensamiento Complejo de Edgar Morin, Teoría Reflexiva Académica de Donald Shon y Teoría de Los Proceso Conscientes de Carlos Alvarez de Zayas.

ABSTRACT

The present research work is called "Theoretical Methodological Model for the training in systematization of the Practice in the students of the specialty of Languages of the IESP" Arequipa ", Cayma, Arequipa, 2013", which originates because the students they show a deficient development in the systematization of the practice, which manifests itself in the difficulties that students have in terms of theoretical knowledge and knowledge of the process (instructional component), deficiency in the development of skills for systematization (developer component)) and the low assessment towards this important process (educational dimension).

What has led to pose as a goal: Design, develop and propose a Methodological Theoretical Model for the training in systematization of the Practice in the students of the specialty of Languages of the IESP "Arequipa". This model proposes a conception based on the diagnosis of the needs of the specialty of Languages in the component Systematization of the Practice.

According to the data obtained through the application of the questionnaires, both teachers and students agree that knowledge and systematization skills are deficient. Based on these results, the proposal is made based on the following theories: Edgar Morin's Complex Theory of Thought, Donald Shon's Reflective Academic Theory and Carlos Alvarez de Zayas' Theory of Conscious Processes.

INDICE

DEDICATORIA.....	2
AGRADECIMIENTO.....	3
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN.....	9

CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN.....	12
1.2. Evolución Histórica tendencial del Objeto de Estudio.....	18
1.3. Características del problema.....	21
1.4. Metodología.....	24

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD Y DEL PENSAMIENTO COMPLEJO: EDGAR MORIN.....	27
2.1.1. Principios.....	28
A. El dialógico.....	29
2.2. TEORÍA DE LA ACCIÓN REFLEXIVA: DONALD A. SCHÖN.....	32
2.2.1. Principios.....	33
2.2.2. Categorías.....	34
2.3. TEORÍA DE LOS PROCESOS CONSCIENTES Y TEORÍA PEDAGÓGICA: CARLOS ALVAREZ DE ZAYAS.....	36
2.3.1. Leyes.....	37
2.3.2. Componentes o Categorías.....	38
2.3.3. Eslabones Fundamentales.....	39
2.3.4. Dimensiones.....	40
2.3.4.1. Cualidades.....	41
2.4. MARCO CONCEPTUAL.....	41
2.4.1. SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA.....	41
2.4.2. Enfoques.....	43
2.4.3. Habilidades para la sistematización de la Práctica.....	45
2.4.4. Habilidad para formular hipótesis.....	46

2.4.5. Habilidad para problematizar.....	46
2.4.6. Habilidad para manejar información.....	46
2.4.7. Habilidad para manejar información.....	47
2.4.8. Conceptuar y teorizar.....	47
2.4.9. Habilidad para solucionar problemas.....	47
2.4.10. Habilidad para innovar y crear.....	47
2.4.11. Talleres de sistematización.....	48
2.4.12. Insumos para la sistematización.....	50
2.4. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.....	51
2.5.1. Modelo teórico metodológico.....	51
2.5.2. Formación.....	52
2.5.3. Sistematización.....	52
2.5.4. Práctica.....	52

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y PROPUESTA

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	54
3.1.1. Análisis e interpretación de resultados de la encuesta aplicada a los docentes.....	54
3.2. MODELO TEÓRICO DE LA PROPUESTA: MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN EN LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA.....	57
3.3. PROPUESTA.....	58
3.3.1. Denominación.....	58
MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN EN SISTEMATIZACIÓN EN EL ÁREA DE PRÁCTICA DE LA ESPECIALIDAD DE IDIOMAS (MTM-FS).....	58
3.3.2. Descripción.....	58
3.3.3. Fundamentación.....	59
3.3.3.1. Fundamento filosófico.....	60
3.3.3.2. Fundamento epistemológico.....	61
3.3.4. Justificación.....	63
3.3.5. Objetivos.....	63
3.3.5.1. Objetivo general.....	63

3.3.5.2. Objetivos específicos.....	63
3.3.6. Contenidos.....	64
3.3.7. Metodología.....	64
3.3.7.1. Antes de la sistematización.....	64
3.3.7.2. Durante de la sistematización.....	66
3.3.7.3. Después de la sistematización.....	69
3.3.8. Evaluación.....	69
CONCLUSIONES.....	70
RECOMENDACIONES.....	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
PÁGINAS ELECTRÓNICAS.....	74
ANEXOS.....	75

INTRODUCCIÓN

La práctica como fuente de conocimiento es un enunciado que viene acompañándonos desde que el hombre hace ciencia, y es así que filósofos como Platón y Aristóteles daban gran énfasis en el “epitedeuma” (relacionado a las acciones reales respectivas de cada profesión), pero todavía era aún muy insípido el tratamiento a la práctica de las profesiones, para ser más exactos, se desconocía la importancia de la práctica como generadora de conocimiento y más aún a la metodología ad hoc para localizar el curso o la lógica seguida en ese proceso e identificar a los elementos intervinientes y sus relaciones.

Es con el desarrollo de las ciencias sociales (en Europa luego de la Revolución Industrial) que se radicaliza la atención hacia lo fáctico, permitiendo de ésta manera un análisis dinámico, flexivo y complejo que propició la creación de nuevas metodologías de acceso hacia la praxis y que generaron más conocimiento emergente.

En los años 70, en esta parte del continente americano se elaboró una propuesta educativa basada en el trabajo social y la alfabetización alternativa a la educación “clásica” inspirada en la obra de Paulo Freire que movilizó a cientos de profesionales, técnicos y estudiantes ligados al trabajo con organizaciones populares y en labios de quienes se expresó por primera vez el término “sistematización de experiencias”, término utilizado entonces para dar cuenta de una nueva propuesta de investigación con enfoque crítico y participativo que develarían las experiencias prácticas de sus propias intervenciones de desarrollo social.

Tal término: “sistematización de experiencias”, fue cobrando más adeptos y más importancia, ampliándose luego a la concepción que tales experiencias develadas aportaban aprendizajes muy valiosos sobre los sectores en los que se trabajaba, y se evidenciaban las estrategias y métodos que sobre la marcha se estaban implementando en la confrontación entre el saber académico y la experiencia práctica.

Es así, que ya hacia la década de los noventa, entraba en la escena del debate educativo latinoamericano una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro y mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción. Se ponía de manifiesto una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la *sistematización* de las prácticas educativas.

Hoy, más de una década después, podemos encontrar un panorama de la sistematización mucho más enriquecido teórica, práctica y metodológicamente gracias a la gran riqueza de procesos de sistematización y de reflexiones teórico-metodológicas sobre ella promovidas por organismos como: *Red Alforja*, el *Taller Permanente de Sistematización del Perú (TPS)* y el *CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina)*. De allí que sea fundamental garantizar que los estudiantes de educación puedan acceder a estos avances y principalmente sean formados bajo estas innovaciones tan vitales para su desenvolvimiento y quehacer educativo; y si bien la sistematización no es un concepto unívoco, aparece como un tipo de tarea reflexiva, que todos los futuros docente podrán hacer y que al recuperar organizadamente la práctica permitiría volver a intervenir en ella y en la realidad con mayor eficacia y eficiencia.

CAPÍTULO I:

ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. UBICACIÓN

El presente trabajo se origina **geográficamente** en la Región Arequipa, Provincia de Arequipa, Distrito de Cayma, la misma que se encuentra ubicada al noroeste de la Plaza de Armas de Arequipa y sobre la margen derecha del río Chili; a una altitud de 2,403 m.s.n.m.

Limita por el Norte con el distrito de Cerro Colorado y San Juan de Tarucani, por el Sur con el Distrito de Yanahuara, por el Este con el Distrito de Yanahuara y Selva Alegre; y por el Oeste con el Distrito de Cerro Colorado y Yura. “La Villa de Cayma” posee una extensión territorial de 246,31 Km². Las características físico geográficas configuran un paisaje muy accidentado, con laderas pendiente y quebradas profundas que corren en forma paralela al río chili franqueado por el volcán Chachani, lo que le da el apelativo de “Balcón de Arequipa” debido a las características mencionadas y a su ubicación estratégica en altura que le permite divisar la ciudad de Arequipa.

Cayma es uno de los Distritos más tradicionales de Arequipa, es un relicario que atesora las huellas del hombre desde la edad de piedra al presente. Y **culturalmente**, de acuerdo a los censos y visitas de los colonizadores, señalan que los primeros habitantes fueron de origen Collagua, procedentes del Valle del Colca. Se asentaron en el sector de la Chimba, banda occidental del río Chili, en la parte de Lari Lari, actual cementerio de Cayma.

En el imperio Inca, el más rico de la historia de Cayma, cuenta la tradición que el Inca Pachacutec, después de haber sometido a su imperio, las provincias altas de Arequipa, de regreso al Cuzco descansó con su ejército en el cerro que dio el nombre al actual pueblo de Pachacutec. De allí avanzó a Cayma siendo recibido por el cacique Alpaca con toda su corte. El inca solicitó la mano de una de sus hijas, que fue aceptada con la condición de que sus soldados construyan el cauce de regadío del que hoy conocemos con el nombre de acequia alta.

En el Virreinato, la virgen de la Candelaria, junto con la virgen La Linda y el Señor de los Temblores, fueron enviados a la ciudad del Cuzco por el emperador Carlos V de España y pernoctaron en el sitio de Lari Lari, cuenta la tradición que al reiniciar el viaje no pudiendo levantar la carga y al escuchar una voz que decía “CAIMAN”... “CAIMAN” (que en quechua quiere decir “acá”... “acá”- “acá me quedo “), decidieron dejar la imagen de la virgen de la candelaria en el lugar y nació el nombre de Cayma, aunque para algunos historiadores Cayma se traduce “esto Sí”, y para otros “lugar desabrido” o “este es”.

En las reducciones del Virrey Toledo, en el año 1571, Cayma contaba con tres mil habitantes al mando de cuatro caciques.

Durante el Virreinato se instaló el cabildo de los naturales que tenía funciones de justicia de menor cuantía y prestación de servicios comunales, siendo el primer encomendado el Licenciado Gómez Hernández. Durante la Colonia Cayma fue encomienda de San Miguel.

En la Independencia, según Boleslao Lewis en Cayma se dió el primer grito de la rebelión de Túpac Amaru, de estos tiempos destaca la figura del Presbítero Juan Domingo de Zamácola y Jáuregui.

Cayma es también una de las jurisdicciones más visitadas por los turistas debido a que en esta existen diversos atractivos turísticos dejados por antepasados como casonas; además de costumbres gastronómicas y tradiciones que aún se mantienen por los pobladores del lugar. Entre sus principales atractivos turísticos se halla la Plaza de Armas, edificado al estilo colonial. Tiene cinco ingresos, y en uno de ellos, existe un gran portal con adornos labrados. En los alrededores se ubican antiguas casonas construidas entre los años 1786 y 1886; además del Palacio Municipal y la iglesia San Miguel Arcángel. El templo, edificado de sillar y estilo barroco-mestizo del siglo XVII, tiene como patrona a la Virgen de la Candelaria, cuya devoción se mantiene hasta hoy en día por los pobladores. La iglesia cuenta con dos torres en forma de pirámide y bóvedas con adornos de pirámide; nos detalla el historiador y director de la biblioteca regional, Romel Arce. Junto al templo se

observa un patio-comedor, por donde pasó Simón Bolívar, por lo que este es conservado y considerado como un atractivo turístico; resalta el historiador. Entre las casonas antiguas que rodean la Plaza, está la del Cacique Alpaca, cuya familia ejercía gobierno en los distritos de Vitor, Tiabaya y Yanahuara. En tanto, que en otras de las casonas ubicadas alrededor de la plaza, hoy en día se vende el plato típico del “Adobo arequipeño”, siendo conocido también el distrito por esta tradición gastronómica. El distrito también cuenta con diversos pueblos tradicionales como Acequia Alta, La Tomilla, Carmen Alto. En Acequia Alta, los pobladores aún conservan la tradición en los carnavales, con la celebración del “Carnaval Loncco”, donde grupos de moradores se desplazan por las diversas calles de la ciudad hasta llegar a la Plaza de Armas de la ciudad, contagiando a su paso su alegría a los espectadores y turistas. Lo tradicional de este pueblo es también la “Entrada de Ccapo”, pasacalle realizado hacia la plaza principal de la ciudad a vísperas del día central del aniversario de Arequipa. Durante el desfile, en el que exhiben burritos, los pobladores muestran y comparten los productos típicos del lugar como la chicha de jora, cebolla, y otros. En tanto, que en Carmen Alto, se encuentra un mirador que lleva el mismo nombre, desde donde se aprecia panorámicamente toda la campiña y la ciudad.

La población **económicamente** no activa, comprende las edades menores de 15 años y los menores de 64 años, son generalmente los que no laboran y dependen de la población económicamente activa. Dentro de este grupo se encuentran los estudiantes, amas de casa, cesantes, jubilados.

El gran grueso de la población por condición de actividad esta como población económicamente no activa 63.70%, es decir, que de cien personas en el distrito de Cayma 63 personas no trabajan, ya sea por ser estudiante, jubilado, rentista, etc. y el 36.30% restante es población económicamente activa, formada por la población ocupada y desocupada. La población ocupada representa el 32.06%, que son aquellas personas que trabajan por algún ingreso o ayudando algún familiar sin pago alguno. La población desocupada, representa el 4.24% que son personas que están buscando trabajo, que estuvieron trabajando anteriormente o buscan trabajo por primera vez. Si

analizamos por grupos de edad, vemos que la población comprendida entre los 6 a los 14 años son también PEA, representando el 3% y hay que tener en cuenta que es una población en edad escolar.

El distrito presenta menor cantidad de personas en la categoría de empleado o patrono. Hay un 30.71% de la población de hombres de 6 años a mas, que se desempeñan como trabajadores independientes y un 28.95% como obreros, siendo estas dos categorías las más representativas en la PEA. Se desempeñan como trabajador de hogar un 1.83% de hombres. En cuanto a la PEA en mujeres también vemos un 28.54% se dedican a trabajar de manera independiente; un 26.15% se desempeñan como empleados.

La población que busca trabajo por primera vez representa un 4% en hombres y 5% de mujeres, lo que demuestra que las mujeres no están lejos de poder realizar un trabajo fuera de casa e integrarse a la PEA. Muchas veces porque se requiere trabajar ambos sexos en una familia y así fomentar mayores ingresos.

La economía en el sector agropecuario se caracteriza principalmente por su actividad en franco declive, por estar orientada a producir más alimentos para el sustento de la población de Arequipa y del propio campesino, aunque muchos de ellos solo producen para el autoconsumo y muy poco para la venta o abastecimiento del mercado local-regional.

En este distrito existen 668 productores agropecuarios, en una superficie de 559.71 has. Los productores que pertenecen a un tipo de condición jurídica tomando en cuenta la cantidad de hectáreas que poseen cada tipo, por ello vemos que de los 665 productores con unidades agropecuarias con tierras la mayoría de ellos en número de 386 pertenecen al tipo de condición jurídica naturales o sea independiente donde en proporción de 372 poseen 0.5 has, 13 de ellos tienen 0.5 a 4.9 has. y solo es uno de ellos quien posee de 20 a 49.9 has. ; siguiendo de paso a formar parte de ellos 264 productores con 0.5 has., 14 con 0.5 a 4.9 has, 4 productores con 10 a 19.9 has. y solo un productor posee al igual que el anterior caso de 20 a 49.9 has; los demás productores

forman parte de los posteriores tipos de condición jurídica pero solo poseen 0.5 has.

La mayor parte de agricultores, vale decir, 434 pertenecen a Junta de Usuarios con el 90%, seguidos de un 7% con la Asociación de Agricultores, el resto pertenecen al Comité de Productores (1%), a un fondo ganadero/lechero (2%) y otros (1%).

Existe un gran número de PYME's respecto a años pasados, la mayoría de ellas se encuentran en la rama de manufactura, dedicándose a la elaboración de alimentos y bebidas, prendas de vestir, muebles, estructuras metálicas, tejidos y artesanías. Los establecimientos industriales del distrito por lo general son talleres cuya planta física suele formar parte de la vivienda del trabajador, siendo común su funcionamiento de manera informal y con pocas normas que rigen la actividad legal y empresarial. En cuanto a la actividad artesanal, en el distrito se desarrolla por medio de las personas que ejercen un oficio manual por su cuenta, como también por la condición de actividad complementaria con el uso de tecnología tradicional cuya producción está dirigida a satisfacer la demanda interna y el turismo respectivo. Generalmente los Talleres Artesanales son de carácter familiar, de capital limitado, el cual repercute en sus productos y ventas. El comercio formal se desarrolla en tiendas, establecimientos, etc. En la actualidad en el distrito de "La Villa de Cayma" se presentan una serie de establecimientos comerciales ubicados en los diferentes centros poblados cuyo número de establecimientos en el sector comercial y de servicios en el distrito de Cayma es de 5643 que tiene un porcentaje de 6.30 % respecto al 100% del total de Arequipa que es de 89616 establecimientos.

Socialmente, Cayma está conformado por 75.908 habitantes, conformado por el 50.66% de mujeres y el 49.34% de hombres. Su población es relativamente joven, unas dos terceras partes de la población entre hombres y mujeres, es equivalente a 43,517 habitantes comprendidos entre las edades de 15-64 años y que están en capacidad de desarrollar alguna actividad económica productiva. Además, el 3.87% corresponde a la llamada tercera edad que son 2,793 habitantes. Los menores de 15 años asciende a un 35.76% que

corresponde a 25,779 habitantes. La tasa de crecimiento poblacional está determinada fundamentalmente por el número de inmigrantes, el cual representa el 2.20% de la población. La tasa de Natalidades de 1.91 % y la de mortalidad de 0.27%.

Cayma presenta una división formada por tres zonas diferenciadas: zona residencial, zona tradicional y zona de pueblos jóvenes y AA.HH, donde la primera zona tiene sus propios medios de organización, se preocupan por la protección de sus casas y establecimientos, el 100% con todas sus necesidades básicas y la estructura de sus viviendas es moderadamente lujosa; en tanto la segunda está formada por siete pueblos, la condición de sus viviendas en mayoría son de sillar, vienen hacer las viviendas más antiguas de Cayma donde el 80% de estas viviendas presentan pisos de buen material que sus techos (90%). La tercera zona es la más extensa geográficamente, tiene alto grado de concentración poblacional, existe la necesidad de satisfacer por completo sus servicios básicos. Sin embargo, esta zona a su vez se podría dividir en dos áreas: Una regularmente desarrollada y otra totalmente precaria.

La organización y participación social se encuentra en proceso de fortalecimiento y de ampliación en diferentes áreas de acción como es el caso de seguridad ciudadana. También el reempadronamiento de los beneficiarios del vaso de leche. Dentro de las organizaciones más representativas se tiene a las Comités Vecinales, Comités del Vaso de Leche, Comedores Populares, Junta de Regantes, Frentes de Defensa y Comités de Seguridad Ciudadana.

El distrito de Cayma cuenta con 165 centros educativos, siendo 132 los que tienen programas escolarizados y 33 con programas no escolarizados. Asimismo se tiene en total 77 centros educativos estatales que representa un 46.67%, 19 de gestión parroquial con una participación del 11.52% y otros 69 de gestión particular que representan el 41.82%. Es notoria la hegemonía de los centros educativos estatales y particulares en segunda instancia, sin embargo no tienen una cobertura total de la población en edad escolar. El número de docentes en los centros educativos de programas escolarizados es de 944 y para los programas no escolarizados es de 33 docentes. Los centros educativos que tiene mayor cantidad de docentes se encuentran en la gestión

estatal, predominando los programas escolarizados. De los programas no escolarizados resalta la gestión estatal con mayor número de docentes que predomina sobre las demás gestiones particulares y parroquiales.

1.2. Evolución Histórica tendencial del Objeto de Estudio

Hablar del origen y evolución históricade sistematización significa hablar de un tiempo en el cual Latinoamérica se subleva y desarrolla en las diversas disciplinas planteamientos conceptuales que intentan salir del predominio de la ciencia ortodoxa. (Fuente: Mejía, Raúl. La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas). Esos planteamientos conceptualesobservaron que la generaciónde conocimientos estuviera ligada a las experiencias realizadas, y cercana para los participantes en ella y con una metodología que permitiera acumular y transmitir los aprendizajes obtenidos, centrándose en los procesos generados y ya no en los resultados (Fuente: Dirección de Investigación y Desarrollo Social. Lima, 2010).Es así, que es en el campo del Trabajo Social, entre los años 50 y 60, donde se origina la incipiente sistematización centrada en “recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del Servicio Social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su status ante otras especialidades. (Leticia Cáceres y María Rosario Ayllón).Más adelante la sistematización se constituyó en una vía para la recuperación y reflexión sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para transformar la realidad. (Fuente: AyllónViaña, Maria Rosario: Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar).En ese lapso, Cuba planteó un esquema desde la realidad específica de América Latina y el Caribe (Fuente: Jara, Oscar. Sistematización de experiencias: Caminos recorridos y nuevos horizontes 1959).

Durante la primera mitad de los 70 la sistematización se constituye más rigurosa: sustentada, controlada, verificable, posibilitando extraer conocimiento de las experiencias e intentando demostrar los problemas y las necesidades latinoamericanas. (Fuente: En: Revista Trabajo Social, No. 3, Universidad Católica de Chile, Santiago, 1971).En este periodo, la sistematización se sustenta en cuatro pilares:

- ✓ La referencia a la particularidad del contexto latinoamericano.

- ✓ La negación de una metodología neutra influenciada por las corrientes norteamericanas dominantes.
- ✓ La centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento.
- ✓ El interés por construir un pensamiento y una acción orientados con rigurosidad científica.

Con esta ruta abierta por el Trabajo Social, se abren dos caminos paralelos: El de la *educación de adultos* y el de la *educación popular*, donde la primera se enfatiza en la investigación sobre las prácticas de educación de adultos, y la segunda, en las reflexiones teóricas de educadores y educadoras populares.

La Educación de Adultos ya tenía muchos años de haberse puesto en práctica en América Latina a través de programas de extensión agrícola, que comprendían programas de educación no formal de adultos, con el fin de contribuir a acelerar el desarrollo económico; pero la Educación Popular o “Pedagogía de la Liberación” en Brasil, comprendía una articulación de la propuesta de Paulo Freire desde la educación, con la Teoría de la Dependencia en el campo de las ciencias sociales y con la Teología de la Liberación en el campo de la renovación de las formas de vivir y pensar la fe.

En los 80 suceden importantes e inolvidables encuentros latinoamericanos que dan lugar a la constitución de redes de Educación Popular y Derechos Humanos, de EP entre Mujeres, de Comunicación Popular, Alfabetización, Poder Local, y en este contexto se crea el CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina) organización a la que en pocos años se afilian la mayoría de instituciones que trabajaban en Educación Popular en el continente.

A fines de los 80 aparece la Investigación-Acción-Participativa, entendida como un enfoque investigativo que busca la plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de éstas personas oprimidas, marginadas y explotadas, siendo Orlando Fals Borda en Colombia, el pionero de esta nueva corriente en la investigación social, la misma que dio una noción más interpretativa y crítica a la sistematización.

En el Perú y a mediados de 1988 se formó en el Perú el Taller Permanente de Sistematización (TPS), que desde sus inicios se centró en el apoyo a procesos de sistematización mediante formación y asesoría a quienes los realizan: promotores y educadores populares específicamente ("profesionales de la acción" según Donald Schön), quienes participan en proyectos de intervención en la realidad con una intencionalidad de transformación, de cuyas reflexiones les ha permitido elaborar propuestas metodológicas.

En el año 2000 se aprueba en nuestro país y para todos los pedagógicos, el "Plan Piloto" que se constituía en una propuesta curricular caracterizada por la inserción del Área de Práctica desde el primer semestre de la formación inicial docente, y cuyos componentes eran: Facilitación del Aprendizaje, Gestión y Talleres de Sistematización. Éste último componente era concebido como espacios de reflexión, evaluación y sistematización de las experiencias observadas y/o protagonizadas en la práctica educativa para hacer efectivo el cambio de paradigma internalizado (transmisión de conocimientos), por experiencias del nuevo paradigma (construcción de conocimientos) y en consecuencia mejorar la calidad de la práctica pedagógica.

En estos Talleres los estudiantes practicantes debían describir sus experiencias, identificar logros y situaciones conflictivas, evaluar las estrategias utilizadas para solucionarlas, identificar qué representaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de alumno (a) y de profesor (a) subyacían en ellas, qué emociones se producían y qué manejo se tenía de ellas; elaboraban alternativas de cambio frente a situaciones identificadas como conflictivas (a nivel de concepciones y de acción) e identificaban los aprendizajes logrados en las sesiones de taller.

"La realización de los Talleres de Sistematización implica que el formador de práctica propicie un clima apropiado donde se establezcan relaciones interpersonales con los alumnos basadas en un alto grado de confianza y de respeto, ya que se realizará un análisis y reflexión crítica acerca de cómo se ejecutó la práctica personal, de los compañeros, con alusión a limitaciones, logros, dificultades, etc." (Guía de práctica 2002, pág. 20).

En cuanto a la metodología a emplear, se recomendaba trabajar en grupos no muy grandes, organizados en sub-grupos y en parejas en los diferentes momentos del proceso de reflexión, análisis y sistematización de las experiencias, y cuyas conclusiones debían ser comunicadas a los formadores de las diferentes áreas y subáreas.

Por otro lado, en los Talleres se podían plantear alternativas para la realización de proyectos de investigación-acción a partir de la identificación de situaciones problemáticas específicas provenientes de la práctica.

En la actualidad, El componente Talleres de Sistematización tiene como finalidad orientar al estudiante a modificar sus actitudes, sus modos de intervenir pedagógicamente en el aula y su desempeño en general, lo que implicaría la generación del cambio consciente de los esquemas mentales, dados por obsoletos, por otros más adecuados a nuevas situaciones, cada vez más desafiantes. También implicaría la toma de conciencia sobre los principios que sustentan los cambios. Se busca que el futuro maestro transforme el aula en espacio de análisis y reflexión sobre su propia práctica y sobre la práctica de los demás (compañeros, maestro de aula, directivos y formadores) para optimizar sus acciones educativas como mediador-motivador, investigador-innovador y líder-integrador. En esencia, se trata de que el estudiante aprenda a aprender y, en el proceso, desarrolle disposición para el cambio, aprendizaje autónomo y disposición para aprender, desaprender y reaprender.

La guía de práctica actualizada propone como orientaciones para desarrollar el componente Talleres de Sistematización al uso de portafolios, de diarios o registros reflexivos y registros narrativos o descriptivos; y, a los espacios de reflexión, así mismo los considera como medios para alcanzar los propósitos de los Talleres de Sistematización.

1.3. Características del problema

A nivel mundial, dentro de los cambios en las políticas que expresa la educación superior para el nuevo milenio, la calidad constituye el objetivo hacia donde las instituciones deben orientar sus esfuerzos en su quehacer académico. El Foro Mundial sobre Educación en Dakar (26 al 28 de abril 2000)

otorgó especial énfasis y preocupación a la formación docente como uno de los requisitos fundamentales para la mejora de la calidad educativa.

Durante la IV Reunión de Ministros de Educación del Foro de Cooperación Asia-Pacífico (APEC - Junio 2008) los Ministros de Educación de los 21 países conformantes del Foro de Cooperación Asia-Pacífico, asumieron la responsabilidad de mejorar el sector promoviendo el conocimiento, entendimiento, la diversidad, una cultura de paz y educación de calidad para la región, declarando como componentes sistémicos claves del cambio educativo a la calidad docente e instrucción cuyo primer eje: la formación docente.

La Ley General de Educación del Perú Ley N° 28044, define a la calidad educativa como el nivel óptimo de formación que se debe alcanzar (Artículo 13 inciso d); así mismo declara como uno de los factores que interactúan para el logro de dicha calidad los currículos básicos, que deben ser diversificados en las instancias regionales y locales y en los centros educativos, para entender las particularidades de cada ámbito. En esta perspectiva, con R.D. 0165, son aprobados los currículos básicos nacionales para varias especialidades a nivel nacional, entre ellas para la especialidad de Idiomas; en cuyo perfil, constituido por 3 dimensiones (Personal, Profesional-Pedagógica y Socio-Comunitaria), se caracterizan por componentes esenciales que describen logros específicos a alcanzar como:

- ✓ Desarrollar procesos permanentes de reflexión sobre su quehacer, para alcanzar sus metas y dar respuestas pertinentes a las exigencias de su entorno;
- ✓ Desarrollar procesos pedagógicos fundamentados en la teoría y la experiencia educativa;
- ✓ Interactuar con otros actores educativos de manera armónica, constructiva, crítica y reflexiva.

Los mismos que hacen referencia a las acciones, condiciones de ejecución, criterios y evidencias de conocimiento y desempeño, desarrollados en todas las etapas de la formación de los estudiantes (General y Especializada), ejecutables a través de las 32 Áreas: 18 de la formación general y 14 de la

formación especializada, siendo la Práctica y la Investigación las más importantes, las que se desarrollan desde primer semestre, y las más atendidas por el Ministerio de Educación a través de las constantes capacitaciones a los Institutos Superiores de Educación Pedagógica, pero infructuosas aun evidenciado en los pésimos resultados que reflejan las evaluaciones a los docentes, las evaluaciones a sus propios estudiantes entre otros.

En el ISEP “Arequipa”, el Área de Práctica es atendida por docentes de las respectivas carreras profesionales quienes cuentan con una guía de práctica del año 2007 como apoyo para desarrollar dicha Área. En ese documento se explicita los componentes de la práctica (Facilitación del Aprendizaje, Gestión y Talleres de Sistematización) y las orientaciones metodológicas para poder trabajarlos; sin embargo, en lo que respecta a los Talleres de Sistematización, las orientaciones metodológicas se limitan sólo al uso y/o construcción del portafolio, diarios o registros reflexivos y registros narrativos / descriptivos y de espacios de reflexión como medios para alcanzar los propósitos de los Talleres de Sistematización; y, en ningún acápite refiere siquiera a algún modelo ya sea teórico o metodológico propiamente dicho para desarrollar los Talleres de Sistematización.

En tal sentido, y específicamente en la especialidad de Idiomas, los docentes se desenvuelven “como pueden” en los Talleres de Sistematización, tratando de llenar ese espacio a lo mucho con un recuento de las experiencias vividas en la práctica, la descripción de eventos exitosos e insatisfactorios y la “teorización” de la misma que consiste en buscar información sobre los temas implicados, actividades que no son empalmadas con instrumentos de recolección de datos, sino que se apela a la memoria de los estudiantes practicantes; y en el peor de los casos los docentes dedican ese tiempo para revisar las carpetas pedagógicas de los estudiantes, revisar las programaciones, entre otras acciones.

Este tipo de actitudes perjudica la formación en sistematización de los estudiantes, ya que los mismos, primero, no tienen ni la idea en qué consiste ese proceso o qué es; segundo, no pueden adquirir ni desplegar habilidades

para poder sistematizar y, tercero, no valoran la importancia de la sistematización; trayéndoles consecuencias negativas como el deficiente análisis y transformación de la realidad educativa de su práctica; la imposibilidad de sus modos de intervenir pedagógicamente en el aula y su desempeño en general, su incapacidad de tomar conciencia sobre los principios que sustentan los cambios, la inviabilidad de que transforme el aula en espacio de análisis y reflexión sobre su propia práctica y sobre la práctica de los demás (compañeros, maestro de aula, directivos y formadores) para optimizar sus acciones educativas como mediador-motivador, investigador-innovador y líder-integrador; y finalmente la complicación en la construcción de un “saber pedagógico” como resultado de un proceso de aprendizaje que es personal a la vez que interactivo; este último por ser socialmente construido y compartido (Guía de Práctica 2008 MINEDU).

1.4. Metodología

El presente trabajo de investigación es de tipo descriptivo porque en primera instancia se ha realizado un diagnóstico donde se demuestra la existencia de deficiencias en la formación en sistematización de la práctica de los estudiantes de la especialidad de Idiomas, y en base a estos resultados se ha elaborado una propuesta de un modelo teórico-metodológico para la formación en sistematización de la práctica, siendo su carácter de medida cuali – cuantitativa, y su lugar de ejecución el campo, por haberse llevado a cabo en las aulas, cuyo diseño de investigación es de corte transversal por la obtención de datos de forma simultánea.

La población, conformada por los estudiantes matriculados en forma regular en los semestres del segundo al décimo de la especialidad de Idiomas, es constituida por 78 estudiantes. La muestra se conformó por el mismo número de la población, por lo que los integrantes de la población y muestra son coincidentes. En cuanto al número de docentes que desarrollan el Área de Práctica son 6, configurados 1 para cada semestre a excepción del décimo que son 2 docentes.

Para la recolección de la información se hizo uso de la encuesta, la misma que se aplicó a los estudiantes de la especialidad de Idiomas y a los docentes que

desarrollaron la práctica en la misma. Como instrumento se usó un cuestionario para estudiantes y para docentes que permitió analizar los conocimientos sobre sistematización, las habilidades para sistematizar y la valoración hacia la sistematización de la práctica que tienen los estudiantes de la especialidad de Idiomas. Todos los instrumentos se caracterizaron por haberse manejado una misma escala valorativa para cada uno de los ítems a marcarse.

Para la aplicación de los instrumentos, se realizó las coordinaciones con la Dirección General del instituto y con los docentes para que en un momento determinado se apliquen todos los instrumentos, siguiendo las pautas de las instrucciones del llenado y con la explicación del motivo de la realización del trabajo de investigación.

Para la elaboración del presente trabajo se ha hecho uso de diferentes métodos que han permitido la recolección de datos y posteriormente el análisis de los mismos, dentro de los que más destacaron tenemos:

Método Histórico: Usado para el conocimiento de las distintas etapas del objeto de estudio, en su sucesión cronológica; para conocer la evolución y desarrollo de la problemática de la formación en sistematización.

Método Histórico-Lógico: Usado para descubrir las relaciones internas de la formación en sistematización basado en el estudio de su trayectoria histórica, arrojada por el método histórico.

Método Dialéctico: Se usó para la búsqueda y encuentro de las relaciones contradictorias del objeto de estudio y el problema.

Método Inductivo, éste fue utilizado en la etapa de análisis de los resultados, ya que de los aportes obtenidos de las diferentes fuentes se tuvieron que agrupar y llevar a generalizaciones, las mismas que fueron posteriormente utilizadas para poder hacer la propuesta del modelo teórico. Además, fue utilizado para establecer las conclusiones.

Método deductivo, fue aplicado en diferentes momentos de la investigación, en primer lugar cuando se llevó a cabo el análisis de la situación problemática y

se estableció el problema. En segundo lugar se le utilizó para el análisis del marco teórico y por último para el establecimiento de las recomendaciones.

Método de modelación, se aplicó específicamente para la elaboración del modelo teórico, en la cual se han relacionado las diferentes teorías y explicado la manera en que estas iban a funcionar para proponer la solución al problema encontrado.

Método hipotético deductivo, el que ha permitido establecer la hipótesis de éste trabajo de investigación, para posteriormente poder llegar a conclusiones y generalizaciones.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD Y DEL PENSAMIENTO COMPLEJO: EDGAR MORIN

Morin plantea que todo objeto del conocimiento, cualquiera que él sea, no se puede estudiar en sí mismo, sino en relación con su entorno; precisamente por esto, toda realidad es sistema, por estar en relación con su entorno.

La realidad entonces no es simple, son muchos los elementos de que consta, pero estos elementos no están aislados sino interconectados. Incluso entre un elemento y otro los límites son borrosos. Si la realidad no es simple, el conocimiento tampoco puede serlo, es así que puede de incurrir en el error.

Morin reta superar el pensamiento simplificador, es decir, aquel que se vincula ciegamente a un sistema de conocimiento para comprender al mundo sin ser capaz de ir más allá de los límites que a sí mismo se impone. Este pensamiento es unidimensional y simplista, cuyas características son la disyunción, la abstracción, la reducción y la causalidad.

2.1.1. Principios.

B. El dialógico.

A diferencia de la dialéctica no existe superación de contrarios, sino que los dos términos coexisten sin dejar de ser antagónicos.

C. Recursividad.

El efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; los productos son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos.

D. El principio hologramático.

Este principio busca superar el principio de “holismo” y del reduccionismo. El holismo no ve más que el todo; el reduccionismo no ve más que partes. El principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes. Estos principios están atravesados por dos términos:

- **El concepto paradigma:** es una estructura mental y cultural bajo el cual se mira la realidad. Estos paradigmas, por ser culturales, son

inconscientes, son como un *imprinting* . En esto se separa de Kuhn para quien los paradigmas son científicos, por tanto, conscientes.

- **El concepto de sujeto:** este concepto Morín lo aplica a toda realidad viviente cualquiera que sea. El sujeto tiene tres características: su autonomía, su individualidad y por su capacidad de “computar”, es decir, de procesar información: “*Ego computo ergo sum*” dice Morín; el hombre es el sujeto de mayor complejidad. en contarse historias de uno en uno, al narrar estas historias vamos construyendo significados por el cual nuestras experiencias adquieren sentidos. No se puede asumir esta noción de sujeto desde un paradigma simplista. Es necesario el pensamiento complejo; aquel “pensamiento capaz de unir conceptos que se rechazan entre sí y que son desglosados y catalogados en compartimentos cerrados” por el pensamiento no complejo.

2.1.2. Implicancias educativas.

Edgar Morin, presenta un proyecto educativo en su obra “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, a partir de los vacíos que descubre en la educación:

- A. La ceguera del conocimiento:** el error y la ilusión. El “readymade” en el conocimiento no puede ser filosofía del mañana; pues no existe conocimiento acabado que garantice la disolución del error y de la ilusión. Por el contrario, el conocimiento humano seguirá estando expuesto a las vibraciones de las alucinaciones sociales y personales; es así como no existe ciencia, que dejando de lado la afectividad, pueda comprometerse objetivamente con su eliminación definitiva. Lo anterior, lleva a reflexionar en cuál ha de ser el tipo de educación que nos cure de la ceguera de un conocimiento que sólo propende a la racionalización; pues “es cierto que el odio, la amistad o el amor pueden enceguecernos –y quizás pensemos que una ciencia objetiva sea la única salida-, pero también es cierto, que el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad. En consecuencia, la primera e ineludible tarea de la educación para afrontar tal ceguera, ha de ser la de enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio

conocimiento y, para ello, apela a evitar la doble enajenación que se da en “nuestra mente por sus ideas y de las propias ideas por nuestra mente”. Si la primera tarea es la de enseñar un conocimiento que forme a la humanidad para criticar el conocimiento; el primer objetivo de la educación del futuro será apropiar a cada uno de los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del mismo, en un escenario social de reflexibilidad, crítica y, sobre todo, de convivencialidad ideológica.

B. **Los principios del conocimiento pertinente:** ¿Cómo saber cuál es la información clave en este océano de datos? Morin responde con una invitación a determinar los problemas clave de la humanidad; potenciando así, la idea de una educación que promueva la “inteligencia general” dotada de sensibilidad ante el contexto o la globalidad y que a su vez pueda referirse a lo multidimensional y a la interactividad compleja de los elementos. Su distinción “pertinente” entre la “racionalización” como construcción mental que sólo atiende a lo general y a la “racionalidad” se atiende simultáneamente a lo general y a lo particular, permite definir lo que él denominó “conocimiento pertinente”, que siempre es y al mismo tiempo general y particular.

C. **Enseñar la condición humana:** conocer el ser Humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él: la humanidad debe reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural implícita en todo lo humano. Para ello, Morin refrenda que el conocimiento del ser humano ha de ser contextualizado: Al preguntar quiénes somos debemos preguntar dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos. Así sintetiza el ser y el desarrollo de lo humano en un conjunto de tríadas o bucles con las cuales explica lo global y lo individual de la especie: a. Cerebro-mente-cultura; b. Razón-afecto-impulso; c. Individuo-sociedad-especie. Para concluir que la educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la tierra.

D. **Enseñar la identidad terrenal:** El horizonte planetario es fundamental en la educación de hoy y del futuro: el desarrollo de un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra tierra, considerada por Morin como la última y primera patria, es imprescindible para el desarrollo de la conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual.

E. **Enfrentar las incertidumbres:** El futuro es incierto y el ser humano debe ser consciente de ello. Así afecta la incertidumbre el futuro, pero también se riega como una infección en el conocimiento, en nuestras propias decisiones. Morin apunta que una vez que tomamos una decisión, comienza a operar el concepto ecología de la acción y se desencadena una serie de acciones y reacciones que afectan al sistema global y no podemos predecir. Pero no se nos educó para la incertidumbre y Morin matiza su confirmación, así: “existen algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certeza, no viceversa”.

« Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta ». El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que creían poder predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo que fueron todos inesperados, el carácter en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estemos a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.

F. **Enseñar la comprensión:** significa enseñar a no reducir al ser humano a una o varias de sus cualidades que son múltiples y complejas”. No podemos “etiquetar” las personas, ellas están más allá de la “etiqueta”. Al respecto Morin propone la posibilidad de mejorar la comprensión mediante la apertura empática hacia los demás y la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, en la medida en que no

atente a la dignidad humana. La comprensión alienta el establecimiento de sociedades democráticas, pues fuera de éstas no cabe la tolerancia ni la libertad para salir del círculo etnocéntrico. Concluye con que la educación del futuro deberá asumir un compromiso sin requeiebres con la democracia, porque sólo en la democracia abierta se puede realizar la comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas.

- G. **La ética del género humano:** Morin apunta a una ética válida para todo el género humano como una exigencia de nuestro tiempo, además de las éticas particulares. Retoma el bucle individuo-sociedad-especie como base para el establecimiento de una ética de futuro y confirma que en el bucle individuo-sociedad se origina el deber ético de enseñar la democracia como consenso y aceptación de reglas democráticas. Aclara, a su vez, que el bucle en mención requiere alimentarse de diversidades y antagonismos; o sea, que el contenido ético de la democracia afecta todos los niveles y que el respeto a la diversidad significa que la democracia no se identifica con la dictadura de las mayorías. Termina diciendo que el bucle individuo-especie sustenta la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre; porque la humanidad ya no es una noción abstracta y distante, ya se ha convertido en algo concreto y próximo que interactúa y tiene obligaciones planetarias.

2.2. TEORÍA DE LA ACCIÓN REFLEXIVA: DONALD A. SCHÖN

Según Schön la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que la perspectiva técnica no es la adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar. La profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva y artística en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas. Por este motivo Schön propone la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica implícita en los procesos intuitivos y artísticos que algunos profesionales llevan a cabo en las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores.

La orientación práctica o reflexión en la acción en la que se sitúa el modelo de Schön, entre otros, surge como una respuesta a la necesidad de profesionalizar al maestro y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico-técnico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste.

Buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica. Schön estudia esta habilidad en profundidad, entendiéndola como un proceso de reflexión en la acción y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares. Este proceso reflexivo debe servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz.

2.2.1. Principios.

De acuerdo a la Teoría de Schön se desprenden los siguientes principios: La reflexión es entendida como una forma de conocimiento, como un análisis y propuesta global que orienta la acción.

El conocimiento teórico o académico es instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica.

La teoría integrada únicamente en parcelas de memoria semántica aisladas no puede ponerse al servicio de la acción docente. Este razonamiento pone de manifiesto la importancia del pensamiento práctico y en esta base se sustenta el *profesional reflexivo* de Schön.

2.2.2. Categorías.

A. Conocimiento en la acción: Es el componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el *saber hacer*. Se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo. Es decir, un conocimiento implícito inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa.

En ese conocimiento en la acción Schön distingue básicamente dos componentes: por un lado, el **saber proposicional** de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico en la universidad, lo que vulgarmente puede llamarse coloquialmente el *saber de libro* y, por otro, el **saber en la acción** (“saber-en-la-acción”), procedente de la práctica profesional, y que es algo tácito, espontáneo y dinámico. (Schön, 1987). De este modo cada día cuando el docente se dispone a atender su tarea docente, va equipado, de todo un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, etc., fuertemente consolidado en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas, etc.

B. Reflexión en y durante la acción: Esta segunda fase corresponde a un conocimiento de segundo orden – el de primer orden sería el conocimiento en la acción –, y también puede ser denominado metaconocimiento en la acción. Se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación in situ de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistemática y el distanciamiento requerido por el

análisis o reflexión racional. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado – y que conduce a la experimentación *in situ* –, ya que si no es así, las respuestas rutinarias y espontáneas que puedan surgirnos responden al conocimiento en la acción, no pueden catalogarse como reflexión en y durante la acción.

El conocimiento que se desprende de la *reflexión en y durante la acción* se encuentra limitado por las presiones espacio-temporales y por las demandas psicológicas y sociales del escenario en que tiene lugar la acción. Aunque, con sus limitaciones y dificultades, resulta ser un proceso extraordinariamente rico en la formación del docente, ya que esta reflexión tiene carácter crítico respecto del conocimiento en la acción: lo cuestiona. Con palabras de Schön: "Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar". (Schön, 1992, p 89). En este sentido, esta clase de conocimiento permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción. Es un tipo de conocimiento especialmente útil para aquellos profesionales flexibles y abiertos a la complejidad de las situaciones de interacción en la práctica, ya que deviene en un aprendizaje significativo.

- C. Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción: Es el análisis que *a posteriori* realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Esa fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor. Éste, en su interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. En este caso, el conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis,

reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.

Este tercer tipo de conocimiento también resulta imprescindible en el proceso de formación permanente del profesional práctico, ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de:

- ✓ Las características de la situación problemática considerada.
- ✓ Los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y definición del problema.
- ✓ La determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas.
- ✓ Los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional práctico.

2.3. TEORÍA DE LOS PROCESOS CONSCIENTES Y TEORÍA PEDAGÓGICA: CARLOS ÁLVAREZ DE ZAYAS.

La teoría de los procesos conscientes es una concepción bajo un enfoque materialista dialéctico, propuesta por Carlos Álvarez de Zayas que permite precisar cuál es el objeto de estudio en las ciencias sociales, por cuyo carácter esencial, tiene un gran poder de generalidad y es aplicable a los procesos: docente, investigativo, laboral, entre otros procesos sociales. Se fundamenta en un conjunto de aspectos epistemológicos que ofrecen solidez a la teoría y a la vez que aporta una base conceptual.

Es así que a partir de ésta Teoría es que establece otra teoría concerniente al proceso formativo del hombre y al proceso enseñanza aprendizaje, cuyas ciencias corresponden a la Pedagogía y a la Didáctica respectivamente.

El proceso formativo del hombre se lleva a cabo en diferentes instituciones de la sociedad, pero corresponde a las Instituciones Educativas el papel fundamental de conducirlo y guiarlo ya que en ellas se encuentran

profesionales que dominan el conocimiento pedagógico, y pueden desempeñar con mayor efectividad éste papel a través de la ciencia.

Es así que la sociedad pide a las Instituciones Educativas el cumplimiento del encargo social: el de FORMAR personas y generaciones que respondan a las necesidades sociales de acuerdo a sus características.

Esa formación, según su teoría Pedagógica, corresponde a una formación con alto grado de sistematicidad (científica) y tiene 3 dimensiones, las mismas que serán tomadas en cuenta como norte para lograr la tan anhelada formación en sistematización de la práctica.

2.3.1. Leyes.

Las leyes dadas en la Teoría de los Procesos Conscientes por Carlos Alvarez de Zayas¹, van a permitir establecer las relaciones entre los componentes del proceso y van a permitir su estructura y comportamiento, siendo:

A. Primera Ley del proceso establece el vínculo entre el proceso y el medio social, y se formula mediante la relación entre el problema y el objetivo y entre ellos con el objeto.

En el plano de la educación formal, el proceso enseñanza-aprendizaje, se lleva a cabo en la institución escolar, que asume el problema de educar.

Concebir una educación para la vida, exige la relación escuela – sociedad, desde el conocimiento de las características, problemas y demandas de esta última; la asunción de la direccionalidad del desarrollo, la selección de contenidos que lo enriquezcan y la preparación para actuar exitosamente en su contexto.

Se considera entonces que el problema es la situación inicial del proceso y el objetivo es la situación final del proceso. El proceso abarca las etapas por las cuales va transformándose el objeto desde su etapa inicial hasta la final.

¹Alvarez de Zayas, Carlos. Teoría de los Procesos Conscientes. Pág.

B. Segunda Ley del proceso relaciona internamente los componentes del proceso: entre el objetivo y el contenido con el método

La enseñanza - aprendizaje no es un hecho estático ni aislado, es un proceso, como tal se mueve mediante conflictos y se desarrolla. El proceso adquiere dinámica en el método; que integra las acciones y la comunicación de los sujetos que intervienen; en el se ponen en movimiento los objetivos, contenidos y la propia evaluación.

Considerándose al objetivo como el todo o síntesis, el contenido las partes o elementos constituyentes y el método el orden, la secuenciación o estructura.

2.3.2. Componentes o Categorías.

El componente considerado como elemento esencial del objeto y del proceso en la teoría de los procesos conscientes considera los siguientes elementos:

A. Problema.

Se considera el punto de partida en el que se identifica una necesidad o carencia, por lo que está relacionado con el contexto social, convirtiéndose en un problema real, relacionando el contexto social con el proceso de enseñanza – aprendizaje.

B. Objeto.

En proceso de transformación viene a ser el proceso de enseñanza – aprendizaje en el que el alumno de una etapa de desconocimiento de cómo resolver el problema adquiere la capacidad, a través de conseguir el objetivo, de solucionar los problemas.

C. Objetivo.

Es el componente que va a servir de guía para transformar la necesidad o carencia existente en la realidad, por lo que éste se convierte en la categoría rectora del proceso de enseñanza – aprendizaje, consiguiéndose el objetivo se logra la solución del problema.

D. Contenido.

Es la parte de la ciencia o conocimiento que el alumno debe dominar para poder lograr el objetivo; para lo cual debe desarrollar diferentes capacidades que le permitan analizar o descomponer el objeto de estudio.

En síntesis se diría que el objetivo se va a concretizar mediante el contenido.

E. Método.

Es el componente que permite relacionar el contenido con el objeto, estableciendo el modo en que se ha de dar el proceso, manteniendo una secuencia didáctica y la forma en que se han de ejecutar.

F. Forma.

Está dada por los aspectos organizativos del proceso docente educativo, así por ejemplo la relación que se da entre los alumnos y los profesores en un momento determinado del tiempo.

G. Medio.

Estarían conformados por todos los objetos que se hace uso para transformar el objeto, Es la expresión externa del método.

H. Resultados.

Es el componente que permite relacionar el objetivo con el contenido y el método expresando los logros que se consiguieron en la asimilación del conocimiento y el logro de habilidades y valores. Considerado el producto final del proceso.

2.3.3. Eslabones Fundamentales.

Durante la realización del proceso se suceden una serie de etapas o eslabones que se van dando en forma secuencial y van a determinar el tipo de acciones cognoscitivas que van a desarrollar los sujetos con el afán de alcanzar el objetivo, por lo que éste se convierte en el componente rector, estos eslabones son:

A. Primer eslabón: Diseño.

Es la consecuencia del análisis de los problemas existentes y las causa que lo originen para poder determinar los objetivos que permitan dar solución a dichos problemas, siendo fundamental los contenidos que se planteen.

B. Segundo eslabón: Ejecución.

Está referido a la parte práctica, esto es de ejecución de lo diseñado, manteniendo las relaciones entre los diferentes componentes, dándose prioridad al método.

C. Tercer eslabón: Evaluación.

Se concretiza en los resultados, sin dejar de lado las relaciones que hay entre los demás componentes. Según Hernández “concibe la evaluación como un proceso que está presente de modo continuo, permanente, en todos los estadíos o eslabones del proceso docente educativo, constituyendo una categoría esencial, cuya función es reguladora de éste en cualquiera de sus estados”².

2.3.4. Dimensiones.

Las dimensiones en el proceso educativo son consideradas por Álvarez de Zayas como la “proyección de un objeto o atributo en una cierta dirección”³. En donde se da un solo proceso pero con tres dimensiones que actúan en forma autónoma pero interrelacionadamente dentro del proceso formativo del hombre.

Las dimensiones establecidas por Carlos Álvarez de Zayas están incluidas en “un proceso totalizador cuyo objetivo está dirigido a resolver el problema de preparar al hombre como ser social denominado proceso de formación, que agrupa en una unidad dialéctica, tres tipos de procesos formativos cada uno de los cuales manifiesta un tipo de función. Estos

² HERNÁNDEZ, M. *El diseño curricular en la universidad: su enfoque en sistema*. Pág. 9

³ ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. *Teoría de los procesos conscientes*. Pág. 17

son los procesos educativo, desarrollador e instructivo”⁴, que a continuación se detallan:

- A. **Desarrolladora**, el desarrollo de ésta función va a permitir que el hombre desarrolle su pensamiento, su inteligencia, y le permita resolver problemas en su vida cotidiana.
- B. **Educativa**, ésta referida a formar sus sentimientos o valores propios del hombre, que se han ido formando a lo largo de la historia.
- C. **Instructiva**, la que va dirigida a formar en el ser humano los conocimientos y habilidades para poder desempeñarse adecuadamente en el desarrollo de diferentes actividades.

Estas tres funciones se dan en forma simultáneamente durante el proceso docente educativo, sin perder sus características.

2.3.4.1. Cualidades.

Además se consideran como niveles de profundidad y asimilación los siguientes:

- **Reproductivo**, el que se caracteriza porque el estudiante es capaz de reproducir la información recibida.
- **Productivo**, en éste segundo nivel el estudiante es capaz de resolver problemas haciendo uso de sus conocimientos y habilidades que ha adquirido hasta el momento.
- **Creativo**, el estudiante tiene que valerse de la investigación científica para resolver problemas, ya que los conocimientos adquiridos son insuficientes para lograrlo.

2.4. MARCO CONCEPTUAL.

2.4.1. SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA.

Se han encontrado diversas concepciones acerca de la sistematización, teniendo en cuenta que tiene connotaciones diferentes debido a que son varias las disciplinas y profesionales que hacen uso de ella y en distintos niveles de concreción (macro, meso y micro).

⁴ ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. *Didáctica de la educación superior*. Pág. 32.

Sin embargo, existen en todas ellas acuerdos básicos tales como:

- A toda sistematización le antecede una práctica. A diferencia de otros procesos investigativos a éste le antecede un "hacer", que puede ser recuperado, recontextualizado, textualizado, analizado y reinformado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso.
- Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber producto de su hacer. Tanto la acción, como el saber sobre la acción que posee son el punto de partida de los procesos de sistematización.
- Todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. Durante la práctica existen múltiples lecturas que tienen que hacerse visibles y confrontarse con el fin de construir un objeto de reflexión y aprendizaje común.
- La sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre una práctica social, no es neutro; por el contrario el interés que lo direcciona y los principios éticos que lo enmarcan son eminentemente emancipadores y transformadores. La sistematización hace parte de las propuestas socio - críticas de construcción de conocimiento.
- En la sistematización interesa tanto el proceso como el producto. El proceso vincula múltiples componentes uno de ellos es el pedagógico; nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos. Estamos hablando aquí de aprendizajes altamente significativos para los que participan." (GUIISO, 1998)

Muchas veces se cree que sistematizar es evaluar la experiencia, pero los objetivos de ambos procesos son diferentes: evaluamos cuando comparamos los objetivos y metas que nos establecimos inicialmente con los resultados obtenidos; pero cuando sistematizamos, nuestro interés primordial es recuperar la experiencia vivida analizando los aspectos más significativos.

2.4.2. Enfoques.

Existen diferentes enfoques que enmarcan las actuales propuestas y desarrollos en sistematización. Si reconocemos que existe diversidad de sujetos y por consiguiente de lógicas y racionalidades, culturas y discursos que mueven a la reflexión y expresión del saber construido en relación con las prácticas, podemos, entonces, suponer que existen diferentes respaldos epistemológicos:

A. Enfoque histórico - dialéctico:

En el que las experiencias forman parte de una práctica social e histórica general e igualmente dinámica, compleja y contradictoria que "puede ser leídas y comprendidas, de manera dialéctica entendiéndolas como una unidad rica y contradictoria, plena de elementos constitutivos que se hallan en movimiento propio y constante. Estas prácticas están en relación con otras similares en contextos que permite explicarlas." (JARA, 1974).

B. Enfoque dialógico e interactivo:

En el que las experiencias son entendidas como espacios de interacción, comunicación y de relación; pudiendo ser leídas desde el lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en estos contextos. Tiene importancia, en este enfoque "el construir conocimiento a partir de los referentes externos e internos que permiten tematizar las áreas problemáticas expresadas en los procesos conversacionales que se dan en toda práctica social. Las claves son: reconocer toda acción como un espacio dialógico, relacionar diálogo y contexto, o sea introducir el problema del poder y de los dispositivos comunicativos de control, reconociendo en las diferentes situaciones los elementos que organizan, coordinan y condicionan la interacción." (MARTINIC, 1996) En sistematizaciones desarrolladas desde esta perspectiva suelen utilizarse, también categorías como: unidades de contexto, núcleos temáticos, perspectivas del actor, categorías de actor, unidades de sentido, mediaciones cognitivas y estructurales.

C. Enfoque hermenéutico:

Aquí se pone en consideración la necesidad de entender a los actores de los proyectos socioculturales y educativos en el desarrollo de razones prácticas reflexivas," mediante una serie de procesos que permiten hacer explícitos y ponen en claro: intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones que subyacen en la acción." (OSORIO, 1998). Es, desde este enfoque, que la sistematización se entiende como una labor interpretativa de todos los que participaron, develando los juegos de sentido y las dinámicas que permiten reconstruir las relaciones que se dan entre los actores, los saberes y los procesos de legitimidad, esto es dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia. Desde este enfoque se afirma: "sistematizamos experiencias, esto es interpretaciones de un acontecimiento, desde el espesor sociocultural de cada uno de los participantes". (HLEAP, 1995)

D. Enfoque de la reflexividad y la construcción de la experiencia humana:

Estos enfoques asumen la implícita epistemología de la práctica, basada en la observación y el análisis de los problemas que no tienen cabida en el cuerpo teórico aprendido o aplicado. La sistematización está vinculada aquí a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a los nuevos desafíos que les presenta el contexto. "La sistematización busca entonces recuperar el saber tácito, que está implícito en las pautas de acción, en la percepción del problema que se afrontó. Se reconoce y valora el saber, los juicios y destrezas que están invisibilizadas en la acción. En este tipo de procesos se descubre que, al recuperar y reflexionar la experiencia, el sujeto se reconoce observando, hablando y actuando y esto le permite el deslinde de la experiencia de su lógica de explicación, en el mismo acto de comprenderla y explicarla." (PAKMAN, 1996).

E. Enfoque deconstructivo:

Desde este enfoque podría entenderse la sistematización como una intervención que permite entrar en la voz, en la autoconciencia de lo institucional, en los imaginarios y en aquellos campos donde existen formas institucionalizadas de ejercicio del poder. "Es un oír las márgenes de la maquinaria institucional, sospechando de todo aquello que se afirma que está funcionando bien. Se construye conocimiento al reconocer las huellas que dejan la acción y los orígenes de la misma, ya que éstos nunca desaparecen. Desde esta perspectiva la condición epistemológica es la de la incertidumbre que propicia a lo largo del proceso de sistematización la generación de preguntas que colocan a los actores en la posibilidad de abandonar lo que se es, para colocarse en un horizonte de construcción de lo que puede ser". (MEJÍA, 1990).

Pueden existir diferentes enfoques de sistematización teórico - prácticas; pero también hay que reconocer que entre ellos se pueden dar hibridaciones.

2.4.3. Habilidades para la sistematización de la Práctica.

La sistematización se auxilia de técnicas cualitativas para registrar, clasificar e interpretar las opiniones de los actores y otras de tipo etnográficas para la observación de las mismas prácticas en el terreno, por tanto se constituye en un modo particular de hacer investigación; y en ese sentido, son consideradas como habilidades generales para la sistematización a las habilidades investigativas. Sin embargo, en la propuesta se abstraen y se plantean específicamente para la sistematización. Según Aquino y De los Santos (2008) son habilidades investigativas las siguientes:

2.4.4. Habilidad para observar.

Según Fourez⁵ (1998, p. 153) Observar no es recibir pasivamente la información preexistente, sino más bien construir la información, es decir, realizar una interpretación de lo que se ha visto.

El individuo examina intencionalmente y de acuerdo a su interés y experticia, una situación u objeto para detectar sus atributos, cualidades, propiedades o características.

La habilidad de observar es significativa para descubrir problemas y encontrar explicaciones. Para favorecer este proceso se recomienda plantear la búsqueda de atributos desde diferentes focos de interés.

La observación es uno de los primeros recursos que empleamos para obtener información de nuestro medio lejos de ser una tarea pasiva implica una importante actividad cognitiva de la que no somos siempre conscientes. No observamos todo sino sólo aquello que hemos delimitado de alguna manera como de nuestro interés.

2.4.5. Habilidad para problematizar.

Es la actividad intelectual que surge durante la situación problemática conduce al planteamiento del problema, que no es más que la determinación del elemento que provocó la dificultad. El problema es, en su sentido más general, la pregunta que surge de la actividad del hombre, así como las propias acciones encaminadas a hallar la respuesta y a solucionar las tareas que el sujeto tiene ante sí.

2.4.6. Habilidad para formular hipótesis.

Es una habilidad intelectual en la que se da una expresión conjetural de la relación que existe entre dos o más variables, relaciona de manera general o específica, una variable con otra.

⁵FOUREZ, G. *Saber sobre nuestros saberes*. Pág. 153.

Permiten el enlace entre la teoría y la observación. Su importancia radica en que dan rumbo a la investigación al sugerir los pasos y procedimientos que deben darse en la búsqueda del conocimiento.

2.4.7. Habilidad para manejar información.

Es una habilidad que permite definir la información necesaria, obtenerla y aprovecharla; exige lograr un dominio de las diferentes fuentes para lograr rapidez, reducir el esfuerzo, representar y comunicar la información, y desarrollar un aprendizaje del que se pueda tener control.

Dentro de las habilidades que ha de desarrollar el estudiante para lograr un adecuado manejo de la información, tenemos: Habilidad para identificar y evaluar fuentes de información, habilidad para determinar los medios a usar en la búsqueda, registro, procesamiento, organización, representación y comunicación de la información, habilidad para buscar, localizar y obtener información.

2.4.8. Habilidad para conceptuar y teorizar.

Se trata de las habilidades de pensar en términos de modelos, marcos de referencia y relación de ideas. Partiendo de nociones, ideas, conceptos, teorías y leyes que se encuentran articuladas y presentadas en forma sistemática.

2.4.9. Habilidad para solucionar problemas.

La solución de problemas supone fomentar el dominio de los conocimientos disponibles para dar respuesta a situaciones cambiantes y distintas.

Éste proceso se logra a través de: definición clara del problema, reconocimiento de las soluciones hasta el momento planteadas, establecimiento de lo que desea cambiar y sobre todo lograr y por último la formulación y puesta en marcha de un plan para producir dicho cambio o logro.

2.4.10. Habilidad para innovar y crear.

Es la habilidad para la elaboración mental autónoma, la producción y el desarrollo de ideas nuevas, pertinentes y relevantes. Es una habilidad

indispensable para la resolución de problemas, la generación de cultura y la transformación del entorno.

Es la habilidad para imaginar, inventar, idear cosas o soluciones nuevas. Supone la búsqueda de originalidad, la iniciativa, la decisión y la disposición para atreverse a hacer las cosas de una manera diferente, además de la habilidad para utilizar los recursos y relaciones necesarias en el desarrollo de tareas específicas, el proponer soluciones o caminos de solución y la anticipación a los hechos.

2.4.11. TALLERES DE SISTEMATIZACIÓN.

Son espacios que permiten el análisis y reflexión del quehacer educativo respecto a los componentes facilitación del aprendizaje y gestión así como selección de problemas para investigar. Los Talleres de Sistematización en la Práctica tienen el propósito de modificar por la acción, las actitudes y los modos de enseñar y aprender para que los futuros docentes logren autonomía, capacidad crítica, aprendan a pensar por cuenta propia, en consonancia con su sentir y actuar, en un proceso activo, socialmente construido y compartido (Guía de práctica 2002 MINEDU).

Tienen como finalidad orientar al estudiante a modificar sus actitudes, sus modos de intervenir pedagógicamente en el aula y su desempeño en general. La modificación de la que se habla no es la simple adopción de nuevas estrategias sino la generación del cambio consciente de los esquemas mentales, dados por obsoletos, por otros más adecuados a nuevas situaciones, cada vez más desafiantes. También implica la toma de conciencia sobre los principios que sustentan los cambios. Se busca que el futuro maestro transforme el aula en espacio de análisis y reflexión sobre su propia práctica y sobre la práctica de los demás (compañeros, maestro de aula, directivos y formadores) para optimizar sus acciones educativas como mediador- motivador, investigador-innovador y líder-integrador. En esencia, se trata de que el estudiante aprenda a aprender y, en el proceso, desarrolle disposición para el cambio, aprendizaje

autónomo y disposición para aprender, desaprender y reaprender (Guía de Práctica 2008 MINEDU).

La finalidad de estos talleres es que los estudiantes tengan espacios de reflexión, evaluación y sistematización de las experiencias observadas y/o protagonizadas en la práctica educativa para hacer efectivo el cambio de paradigma internalizado (transmisión de conocimientos), por experiencias del nuevo paradigma (construcción de conocimientos).

El trabajo realizado a través de los componentes: Facilitación del aprendizaje y Gestión no resultan suficientes para lograr un cambio efectivo, por lo que resultan necesarios los Talleres propuestos, porque constituyen espacios oportunos y adecuados para reflexionar, retroalimentar y en consecuencia mejorar la calidad de la práctica pedagógica.

Como conclusión de los Talleres de Sistematización se pueden diseñar proyectos de investigación – acción para ser desarrollados por los propios estudiantes en los escenarios educativos donde realizan su Práctica. Todas las conclusiones de los Talleres deben ser comunicados a los formadores de las otras áreas y sub áreas para que en equipo aprovechen la información para mejorar la formación de los estudiantes.

2.4.11.1. Secuencia metodológica.

En estos Talleres los estudiantes practicantes describen sus experiencias, identifican logros y situaciones conflictivas, evalúan las estrategias que utilizan para solucionarlas, identifican qué representaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje de alumno (a) y de profesor (a) subyacen en ellas, qué emociones se producen y qué manejo se tiene de ellas, elaboran alternativas de cambio frente a situaciones identificadas como conflictivas (a nivel de concepciones y de acción), identifican los aprendizajes logrados en las sesiones de taller.

2.4.12. INSUMOS PARA LA SISTEMATIZACIÓN

Portafolios.

Es compilación de las evidencias de los logros individuales tales como resultados de tareas genuinas, la evaluación del proceso, las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas en la enseñanza, las reflexiones sobre las experiencias de aprendizaje del desempeño o muestras de trabajo; documenta los logros alcanzados por el estudiante a lo largo del tiempo en razón de las competencias que se esperaba que logre.

Son sus funciones:

- Busca mejorar la calidad docente y es un medio de capacitación permanente.
- Describe la complejidad de la docencia.
- Es un instrumento de autoevaluación y de definición de la calidad.
- Permite comprobar la capacidad pedagógica.
- Es la base de una nueva cultura pedagógica institucional.
- Sirve de base para la memoria institucional

Diarios o registros reflexivos y registros narrativos / descriptivos.

Los diarios o registros reflexivos son textos escritos por los estudiantes inmediatamente después de una jornada de trabajo. El propósito de su elaboración es facilitar la toma de conciencia del significado de las experiencias vividas y exteriorizar los presupuestos que las sustentan para generar aprendizajes transformativos. Desde un principio de la Práctica, los estudiantes deben ser familiarizados con este tipo de diarios o registros para que su uso se haga hábito durante toda su formación. Los formadores de Práctica deben asesorar a los estudiantes en la elaboración de estos documentos y en el análisis crítico posterior a su producción.

Los registros narrativos / descriptivos, como su nombre lo indica, son textos elaborados por los pares del estudiante – practicante para narrar y describir lo que observaron en la sesión que le tocó conducir a su

compañero. Estos registros contienen los puntos de vista externos que son valiosos para ampliar la comprensión sobre el desempeño de los practicantes y motivar propuestas de cambio y mejora. Para aprovechar el valor formativo de estos registros, los formadores de Práctica deben crear espacios de reflexión y entrevistas de pares, preparando previamente a los estudiantes para que realicen un trabajo significativo.

Espacios de reflexión.

Los espacios de reflexión son los encuentros o reuniones que realizan los estudiantes con la guía del formador para poner en marcha los Talleres de Sistematización. En ellos, los estudiantes describen sus experiencias, identifican logros y situaciones conflictivas, evalúan las estrategias que utilizan para solucionarlas, identifican las representaciones del proceso pedagógico que subyacen en ellas así como las emociones que se producen y el manejo que se hace de ellas, elaboran alternativas de cambio frente a situaciones identificadas como conflictivas y realizan metacognición a partir del trabajo cumplido en el Taller de Sistematización. Los diarios o registros reflexivos, los registros narrativos / descriptivos, el portafolio y las fichas de evaluación son insumos para propiciar la reflexión en los talleres.

2.5. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS.

3.5.1. Modelo teórico metodológico

El modelo es un espacio conceptual que facilita la comprensión de la realidad compleja, ya que selecciona el conjunto de elementos más representativos, descubriendo la relación entre ellos y profundizando en la implicación que la práctica aporta para investigar y derivar nuevos conocimientos (Chacín 2008). El modelo teórico metodológico, además de lo citado arriba contiene las herramientas metodológicas generales para su aplicación y que son el resultado de las experiencias realizadas por los investigadores, tanto en asignaturas de Ciencias Básicas como en asignaturas de perfil profesional (A. Molina, F. Silva, C. Cabezas 2005).

3.5.2. Formación.

Constituye un proceso totalizador que agrupa en una unidad dialéctica, tres tipos de procesos formativos (educativo, desarrollador e instructivo) cada uno de los cuales manifiesta un tipo de función, cuyo objetivo está dirigido a preparar al hombre como ser social (Carlos Alvarez de Zayas).

3.5.3. Sistematización.

Es un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas (Alfredo Ghiso 2001).

3.5.4. Práctica.

Es considerada como un proceso de construcción de conocimientos pedagógicos, en el cual el estudiante practicante articula las propuestas teóricas con su propio desempeño, con el del profesor de aula y el de sus compañeros practicantes, lo que le permitirá observar y actuar en las distintas realidades concretas de nuestro país (MINEDU).

CAPÍTULO III:

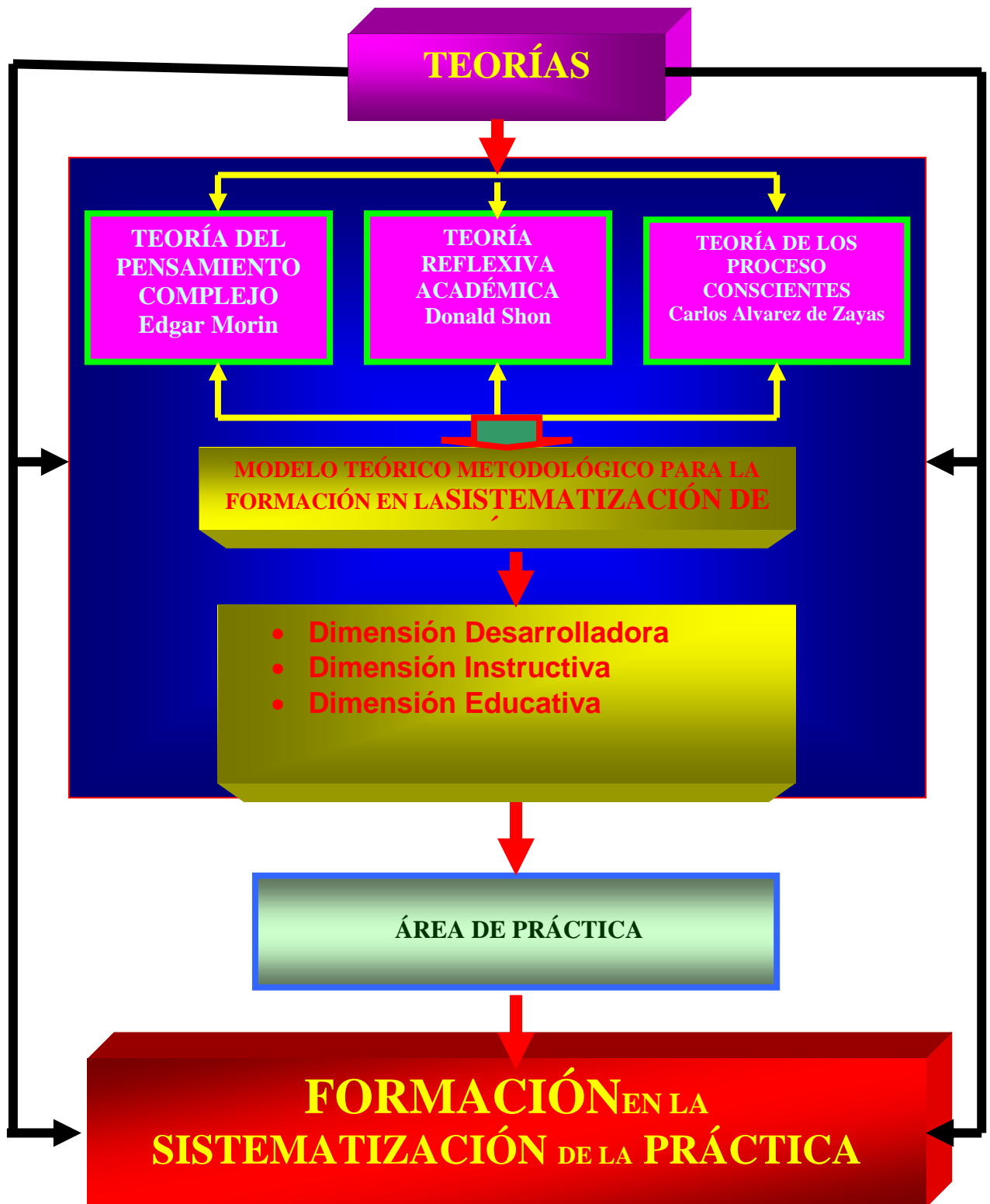
RESULTADOS Y PROPUESTA

Como se puede observar en el Cuadro Consolidado, donde los catorce ítems del Cuestionario se pueden contrastar con las diferentes secciones de cada semestre, donde se desprende lo siguiente:

- Primer Indicador: Si se basa en los totales, existe un 55% del total de estudiantes que manifiestan un regular desempeño en examinar la realidad educativa de manera regular tomando en cuenta aspectos intervinientes del hecho educativo. Especialmente los estudiantes del Segundo semestre en un número de 14 consideran que examinan la realidad educativa de manera regular. Por otro lado la mayoría de estudiantes del Octavo semestre consideran que poseen un deficiente examen de la realidad educativa.
- Segundo Indicador: Aquí nuevamente observamos que el cúmulo de estudiantes que consideran Regular el representar y describir completamente la realidad educativa en su formación; específicamente los estudiantes del primer semestre.
- Tercer Indicador: El 68 % de estudiantes que llevan el curso de Práctica, manifiestan que es deficiente la actividad de comparar y contrastar la realidad educativa con las Teorías científicas, es decir que este sub indicador no está desarrollado en los estudiantes. Más específico los estudiantes del primer semestre muestran esta carencia.
- Cuarto Indicador: Observando el cuadro vemos que el grupo mayoritario, es decir, el 50% de los estudiantes de Práctica consideran Regular la actividad de Identificar y caracterizar situaciones problemáticas, o sea que aún se está por debajo del nivel deseado.
- Quinto Indicador: Aquí entre el 49% y 41% del total, que suman 68 estudiantes, consideran regular y deficiente la capacidad de Analizar, es decir, distinguir y separar los elementos constituyentes de la realidad educativa; manteniéndose esto en todas las secciones.
- Sexto Indicador: Se observa un 54% de estudiantes tienen una capacidad regular al momento de Sintetizar Información; resalta a la vista que el Octavo semestre es la sección con esta dificultad con un número de 16 estudiantes de 19.

- Sétimo Indicador: En esta sección se presenta un marcado aumento de estudiantes que poseen una deficiente capacidad de Determinar variables e Indicadores de estudio, que en suma es el 62 % del total de estudiantes.
- Octavo Indicador: En el presente indicador que mide la capacidad de Argumentar en la explicación de ideas, situaciones o hechos, se tiene un 50% de estudiantes que poseen una deficiente capacidad al momento de argumentar una posición.
- Noveno Indicador: En los resultados que se observa respecto a ésta capacidad, claramente se puede ver que existe una gran cantidad de estudiantes que en un porcentaje de 72 manifiestan que poseen una deficiente capacidad de Comparar criterios de diferentes autores. Además se observa que es en el primer semestre que se tiene esta carencia con más incidencia.
- Décimo Indicador: Aquí una vez más, el cúmulo de estudiantes (54%) se encuentran con un nivel deficiente en la capacidad de Seleccionar métodos de observación, más aún en el primer semestre.
- Onceavo Indicador: En este indicador se observa que el 45% de estudiantes posee un nivel regular al elaborar y aplicar diferentes instrumentos de recolección de datos. Esencialmente se presenta esta ligera limitación en los estudiantes del octavo semestre.
- Doceavo Indicador: Nuevamente se presenta un mismo panorama, es que el 45% de estudiantes consideran tener una regular capacidad de Elaborar conclusiones y un 41% considera que es deficiente el conocimiento de esta capacidad.
- Treceavo Indicador: Los resultados de este indicador nos muestra que el 92% de estudiantes que poseen una regular y deficiente formación en Ordenar, Procesar e interpretar información recogida.
- Catorceavo Indicador: El 51% del total de estudiantes que llevan la práctica manifiestan que tienen una regular capacidad de cumplir con comunicar y socializar resultados de su práctica, esencialmente en el segundo semestre.

3.2. MODELO TEÓRICO DE LA PROPUESTA: MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN EN LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA.



3.3. PROPUESTA.

3.3.1. Denominación.

MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA LA FORMACIÓN EN SISTEMATIZACIÓN EN EL ÁREA DE PRÁCTICA DE LA ESPECIALIDAD DE IDIOMAS (MTM-FS).

3.3.2. Descripción.

Mediante el desarrollo del modelo teórico metodológico se pretende plantear una concepción sobre la formación en sistematización de la práctica para el área de la práctica pre profesional de la especialidad de Idiomas, considerando que no existe ningún norte que oriente el trabajo y la formación en este sentido, sólo apenas algunos alcances dados por el MINEDU.

La concepción de formación, en términos pedagógicos, se concibe como un proceso complejo, cuya función es educativa, instructiva y desarrolladora (capacitiva); donde la primera permite al estudiante asumir valores y sentimientos como parte de su preparación; la segunda función corresponde al conocimiento y dominio de los contenidos de la disciplina o área en ejecución; la tercera función despliega en el estudiante sus potencialidades o facultades para la resolución de problemas presentes en sus actividades o para ejecutar una acción. Toda esta concepción asumida desde la Teoría de Alvarez de Zayas.

La concepción de sistematización se asume como un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que al relacionar sistemática e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas. En cuanto a la modalidad de sistematización es según los sujetos que la realizan, en este caso para el modelo, sólo se asume a) al equipo de sujetos que participaron de la práctica (estudiantes) en tanto

empodera a los sujetos y les permite repensarse en relación con su práctica, ésta como una característica esencial de la sistematización; y b) a personas externas que asesoran, apoyan o facilitan el proceso (docente de práctica y/o jefe de área), ya que aportan a la producción de conocimiento histórico y sistemático, con niveles de rigurosidad metodológica en el proceso, por la experiencia, el conocimiento y la habilidad para el área.

La metodología planteada será desarrollada a través del Área de Práctica, mediante el logro de objetivos instructivos, desarrolladores y educativos organizados en sistemas: De conocimientos, de habilidades y de valores; en espacios llamados “Talleres de Sistematización” con la finalidad de concretizarla formación en sistematización en los estudiantes, y de esta manera dar solución al problema.

Durante todo el proceso mantienen relación el problema, la concepción teórica de formación, la metodología, el logro de objetivos en el Área de la Práctica pre profesional y el desarrollo de la formación en sistematización.

El Área de Práctica pre profesional es un área cuya finalidad es poner al estudiante en contacto progresivo y de creciente complejidad con la realidad educativa concreta a través del ejercicio profesional en condiciones reales, para que identifique, analice, reflexione y optimice roles, funciones y acciones inherentes al trabajo docente (Guía de práctica 2008).

3.3.3. Fundamentación.

A continuación se procede a describir las razones por las cuales se han elegido cada una de las teorías que van a permitir avalar el diseño elaboración y propuesta del Modelo Teórico Metodológico para conllevar la formación en sistematización en los estudiantes durante la ejecución de los talleres de sistematización en el Área de Práctica:

3.3.3.1. Fundamento filosófico.

Se ha tomado como base la Teoría de la complejidad y del pensamiento complejo de Edgar Morin y la teoría de la acción reflexiva de Donald Schön.

A. Teoría de la complejidad y del pensamiento complejo.

En el proceso de sistematización la teoría de la complejidad permitirá que los estudiantes analicen la experiencia de la práctica desde una perspectiva inter y/o transdisciplinaria, buscando la sinergia cony entre los aportes de las diversas áreas de su formación a fin de visualizar los fenómenos y revelar elementos aparentemente invisibles para el quehacer educativo, a través de formas menos simples, más complejasy diversas para la recomposición de los saberes y su comprensión.

Dentro de la perspectiva de la complejidad se propone una transversalidad con identidad planetaria que enfrenta la comprensión del individuo y sus consecuentes interacciones con el medio, orientados a forjar nuevos rumbos y nuevos niveles éticos y estéticos.

B. Teoría de la acción reflexiva.

La reflexión entre el pensamiento y la acción planteado por la teoría de Shon aportará la valoración de los conocimientos que genera en la praxis, en el contexto multidisciplinario, complejo e incierto del ámbito educativo, a fin de superar los obstáculos epistemológicos que se oponen al desarrollo del docente y a la conformación de una praxis con un contenido crítico emancipador. Shon expresa que el indagar en el sujeto, grupos u organizaciones permite el conocimiento tácito que subyace en las acciones sociales y las maneras como se construye ese conocimiento. Es esta reflexión en la acción, la que le da un valor agregado en este caso al estudiante sistematizador, ya que lo hace partícipe del mismo y al

hacerlo lo compromete y responsabiliza. Así mismo plantea que la habilidad del docente de la práctica descansa en la tarea de ayudar a un estudiante a formular cualidades que necesita adquirir para explorar diferentes maneras de llevarlas a la práctica. La sistematización está vinculada aquí a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a los nuevos desafíos que les presenta el contexto. "La sistematización busca entonces recuperar el saber tácito, que está implícito en las pautas de acción, en la percepción del problema que se afrontó. Se reconoce y valora el saber, los juicios y destrezas que están invisibilizadas en la acción. En este tipo de procesos se descubre que, al recuperar y reflexionar la experiencia, el estudiante practicante se reconoce observando, hablando y actuando y esto le permite el deslinde de la experiencia de su lógica de explicación, en el mismo acto de comprenderla y explicarla.

3.3.3.2. Fundamento epistemológico.

Se toma como base pedagógica y didáctica esta teoría para el modelo teórico metodológico para la formación en sistematización de la práctica como una herramienta para mejorar los desempeños docentes de los estudiantes de la especialidad de Idiomas en el Área de Práctica, en donde se asume desde esta teoría a que las experiencias forman parte de una práctica social e histórica general e igualmente dinámica, compleja y contradictoria que pueden ser leídas y comprendidas, de manera dialéctica entendiéndolas como una unidad rica y contradictoria, plena de elementos constitutivos que se hallan en movimiento propio y constante.

Se ha considerada a la teoría de los Procesos Conscientes de Carlos Alvarez de Zayas, en donde su fundamento epistemológico básico son las dos leyes planteadas, las que en educación, funcionan con un mismo nivel de jerarquía, esto es que ninguna de

ellas está por encima, sino son complementarias una de la otra. Estas son:

Primera Ley del proceso establece el vínculo entre el proceso y el medio social, y se formula mediante la relación entre el problema y el objetivo y entre ellos con el objeto. La **segunda Ley del proceso** relaciona internamente los componentes del proceso: entre el objetivo y el contenido con el método.

Para el presente trabajo la investigadora considera esencial estas leyes para la propuesta del “MTM-FS” para los estudiantes de la especialidad de Idiomas, especialmente la primera ley en la que se considera la necesidad social (problema) con lo que se aspira alcanzar en la transformación del sujeto (objetivo).

3.3.3.3. Fundamento pedagógico - didáctico.

Considerando que la pedagogía se encarga de la formación del hombre, y que la didáctica está dirigida al proceso docente educativo. Para el diseño, elaboración y propuesta del “MTM-FS” se asume como funciones principales: la educativa, desarrolladora e instructiva y como niveles de asimilación: la reproductiva, productiva y creativa, en donde el nivel creativo es de importancia.

Durante la realización del proceso se suceden una serie de etapas o eslabones que se van dando en forma secuencial y van a determinar el tipo de acciones cognoscitivas que van a desarrollar los sujetos con el afán de alcanzar el objetivo, estos eslabones son: el diseño, ejecución y evaluación.

Para el diseño, elaboración y propuesta del “MTM-FS.” se ha considerado como eslabón fundamental el diseño, ya que con el análisis de las causas que originan el problema se plantean los objetivos que permitirán dar solución al problema, siendo fundamental los contenidos que se plantean.

3.3.4. Justificación.

La presente propuesta del “MTM-FS.” se justifica por su aporte **Teórico**, ya que va a contribuir en la profundización del conocimiento en la formación en sistematización de los estudiantes.

Educativa, A través de éste trabajo se pretende principalmente que los estudiantes se formen para poder sistematizar su práctica, herramienta necesaria e imprescindible para realizar sus investigaciones, por ser una investigación de primer nivel, y esté capacitado con las exigencias del mercado laboral y sobre todo que estos realicen producción intelectual, que es tan escasa entre los profesores que se encuentran en actividad. Que los futuros profesionales de la especialidad de Idiomas tengan una visión más amplia de la carrera que están terminando, de tal manera que sean más críticos de las diferentes realidades.

Social, Así mismo, se pretende que los estudiantes, asuman una actitud diferente ante los retos de las sociedades modernas, las cuales exigen un compromiso de cambio, pero a través del conocimiento, el mismo que se puede lograr por medio de la sistematización de su práctica.

3.3.5. Objetivos.

3.3.5.1. Objetivo general.

Mejorar la formación en sistematización de la práctica de los estudiantes de la especialidad de Idiomas del Instituto Superior Pedagógico Público Arequipa.

3.3.5.2. Objetivos específicos.

- Lograr que los estudiantes conozcan los procesos de sistematización y los conceptualicen.
- Lograr el desarrollo de las habilidades para la sistematización de la práctica.

- Desarrollar una alta valoración hacia la sistematización de la práctica pre profesional.

3.3.6. Contenidos.

Los contenidos que se proponen corresponden a cada año, los cuales serán contextualizados de acuerdo al nivel de profundidad por cada semestre.

- ✓ ¿Qué es sistematizar la práctica?
- ✓ Características de una sistematización de experiencias
- ✓ ¿Para qué sirve sistematizar experiencias?
- ✓ Condiciones para poder sistematizar
- ✓ Cómo sistematizar
- ✓ ¿Qué es el objetivo? Para qué se quiere realizar esta sistematización
- ✓ ¿Qué es eje? ¿Qué aspectos centrales de la experiencia nos interesa sistematizar
- ✓ Qué elementos habría que tomar en cuenta en la recuperación histórica (un párrafo con algunas ideas claves).
- ✓ Qué elementos habría que tomar en cuenta para ordenar y clasificar la información (un párrafo con algunas ideas claves)
- ✓ Qué elementos interesa abordar en la interpretación crítica (un párrafo con algunas ideas claves)
- ✓ Qué fuentes de información vamos a utilizar y cuáles necesitaríamos elaborar (registros)
- ✓ Cómo se va a realizar esta sistematización (indicar las etapas, técnicas y procedimientos que se utilizarán y quiénes van a participar)
- ✓ Productos que deberían surgir de esta sistematización.

3.3.7. Metodología.

El MTM-FS considera establecer 3 momentos para la realización de la sistematización:

3.3.7.1. Antes de la sistematización:

Para los estudiantes: El registro de la acción será el punto de partida para la sistematización. Se establecen qué técnicas e instrumentos serán utilizadas para registrar la acción mientras ésta

ocurra. Se recomiendan los siguientes instrumentos, al margen de los utilizados para la evaluación:

- A. El diario de campo: Este diario sirve para observar de manera retrospectiva la acción desde nuestro punto de vista, con la finalidad de ayudar a la memoria a sistematizar la experiencia completa, donde se escribe en orden cronológico, luego de finalizada una sesión los acontecimientos más importantes, la reacción de los estudiantes, el ambiente de aprendizaje, los cambios de planificación para adecuarnos al contexto, otros elementos no planificados.
- B. Los registros etnográficos
- C. Las fotografías y las grabaciones en video: en algunas ocasiones podemos recoger la acción en su inmediatez y de esta manera permanece más allá de la memoria. Las imágenes nos permiten recordar lo sucedido y también sirven de evidencia.
- D. El cuaderno de los estudiantes, sus producciones.
- E. Portafolio

Para el docente: Deberá plantear un plan de sistematización que contengan los componentes desarrollador, educativo e instructivo. Debe considerar también los objetivos propios de la sistematización:

- A. **Comprender:** interiorizar y distinguir los elementos esenciales de la práctica cotidiana, teniendo en cuenta las indicaciones dadas para el ejercicio de la Práctica a partir de las particularidades y especificidades planteadas para cada grado.
- B. **Interpretar:** analizar, relacionar y elaborar conclusiones acerca de las experiencias vividas, para ello los estudiantes se apoyan en las indicaciones dadas por diferentes materias sobre qué instrumentos y métodos emplean para llegar a este resultado.
- C. **Explicar:** argumentar, establecer interrelaciones, ordenar y exponer los juicios y argumentos recopilados.

D. Reconstruir: determinar los criterios relevantes, estudiar cada uno de ellos, descubrir sus nexos, para expresar una nueva realidad. Para el logro de este objetivo se requiere la relación intermateria como eje principal que permita la profundización en los elementos teóricos científicos sobre el problema que se trabaja.

E. Reflexionar: analizar, establecer nexos entre los argumentos y elaborar razonamientos reflexivos.

F. Transformar: reconceptualizarla teoría para dar paso a nuevas experiencias en un proceso dinámico en espiral.

3.3.7.2. Durante de la sistematización:

El docente de la práctica tiene un papel preponderante, ya que él será quien a través de su plan para la sistematización, guiará el proceso con miras a la formación de los estudiantes para ese aspecto. Planteará preguntas rectoras, similares a éstas, ello conducentes más para el desarrollo de las habilidades para la sistematización:

¿En qué contexto se llevó a cabo la experiencia?

¿Quién es el autor o autora?

¿Quiénes participaron?

¿Qué característica tienen los participantes?

¿Cuál fue el propósito?

¿Cuál fue su origen?

¿Qué enfoques teóricos la orientaron?

¿Cómo se desarrolló?

¿Qué estrategias y situaciones de aprendizaje se utilizaron?

¿Qué resultados se lograron?

¿Qué cambios hubo con respecto a la planificación inicial?

¿Qué dificultades u obstáculos impidieron la marcha de la experiencia?

¿Qué sugerencias haría en caso de que realizara nuevamente la experiencia?

Se desarrolla la **secuencia metodológica**:

Primera recuperación y ordenamiento de la experiencia:

- Contexto: fecha, contexto institucional, contexto local, contexto nacional.

Recuperación del proceso: reconstruir la experiencia que vamos a sistematizar, realizar una mirada ordenada a la práctica y al contexto en que ésta se desarrolla. El criterio que suele seguirse para la ordenación de la información suele ser el cronológico, pero, en función de la experiencia, podemos considerar otros, u ordenar una experiencia de varias formas. Se aconseja desarrollar esta fase ayudados de instrumentos gráficos que faciliten la recomposición colectiva de la experiencia.

Análisis del proceso: El objetivo es descomponer el proceso en los elementos que lo constituyen para descubrir su lógica interna y comprender las relaciones que se han establecido entre ellos. Si en la fase anterior, se ha reconstruido históricamente la experiencia vivida, en este momento se interroga a la experiencia para entender el decurso de los acontecimientos. Esta fase se puede subdividir en tres momentos: la conceptualización, las preguntas y las hipótesis.

Delimitación del objeto de sistematización:

- Definir objetivos
- Recuperar y ordenar los interrogantes que surgen de la experiencia
- Definir problema que ordena la sistematización (eje central)
- Primer nivel de conceptualización
- Precisión de las preguntas
- Formulación del objeto de la sistematización.

Segunda recuperación de la experiencia (desde el objeto):

- Dónde y cuándo tuvo lugar el proceso (contexto socio-político)
- Quienes participan

- Desarrollo del proceso
- Operacionalización de las preguntas y recopilación de Información (análisis):
- Síntesis: respuesta a los interrogantes

Comunicación

A. Observación de la situación problemática que necesita ser sistematizada: estudio de registros orales o escritos y el diagnóstico del aspecto de la práctica que se va a sistematizar.

B. Recuperación del proceso: su objetivo es reconstruir la experiencia elegida para sistematizar, en su totalidad o alguna de sus dimensiones.

C. Análisis del proceso: determinar en este proceso los elementos que lo constituyen para descubrir su lógica interna y comprender las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes a partir de la descomposición del proceso.

D. Interpretación del proceso: el objetivo es explicar el proceso vivido, dando a conocer los nuevos conocimientos obtenidos durante la experiencia investigativa. Pueden formularse nuevas interrogantes y dar lugar a la continuidad de la investigación.

E. Exposición: Dar a conocer los resultados.

F. Introducción de resultados y transformación de la práctica profesional: Se formulan las propuestas de cómo solucionar los problemas detectados y conceptualizados así como la forma en que se introducirán esos resultados. Se elaborarán materiales que permitan la divulgación y generalización de los resultados.

3.3.7.3. Después de la sistematización:

El estudiante: convierte el producto de la sistematización en una propuesta didáctica, además que le sirve de insumo para el desarrollo del área de Investigación. El estudiante coordina con sus otros docentes a fin de aclarar dudas. Comparte sus apreciaciones con otros estudiantes de la especialidad.

El docente: Analiza el resultado de su evaluación durante el proceso (Taller), identificando las dimensiones débiles de la formación en sistematización de sus estudiantes para mejorarlas redirigiendo su plan.

3.3.8. Evaluación.

La evaluación a realizarse será de dos tipos:

De proceso, se irá evaluando cada una de las etapas, si a través de la realización de las diferentes acciones planificadas se está consiguiendo el objetivo trazado, que es el de lograr la formación en sistematización, con la finalidad de realizar las correcciones necesarias, para lo cual se hará uso del mismo instrumento que ha permitido la recolección de datos y se ha podido determinar las debilidades que hay en cuanto a las habilidades investigativas de los estudiantes.

Final o de productos, ésta se aplicará al terminar el año académico y se podrá determinar si los estudiantes han logrado mejorar su formación en sistematización.

CONCLUSIONES

Después del trabajo investigativo desarrollado en el presente trabajo se llegó a las siguientes conclusiones:

1. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de la aplicación de la encuesta aplicada a docentes y estudiantes de la especialidad de Idiomas se pudo determinar que los estudiantes tienen debilidades en cuanto a sus habilidades de Sistematización de la Práctica, ya que: Más del 60% de estudiantes no poseen las habilidades mínimas de sistematización, demostrado en los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes ; es decir que existe una deficiente preparación en cuanto al desarrollo de cada capacidad mostrada en el cuadro consolidado.
2. Para lograr el objetivo planteado en el presente trabajo se ha efectuado en primer lugar un análisis histórico – crítico con relación a la formación en Sistematización, posteriormente se ha elaborado un diagnóstico de las habilidades para la sistematización logradas por parte de los estudiantes de la especialidad y a partir de estas dos tareas se ha logrado diseñar, elaborar y proponer el “Modelo Teórico Metodológico para la formación en Sistematización”.
3. La hipótesis planteada ha permitido establecer los procedimientos y pasos a seguir para poder diseñar, elaborar y proponer el modelo teórico que permita desarrollar la formación en sistematización de los estudiantes en el área de Práctica.
4. La propuesta consiste en El “Modelo teórico metodológico para la formación en sistematización” se ha diseñado, elaborado y propuesto teniendo como base las teorías: Teoría del Pensamiento Complejo de Edgar Morin, Teoría Reflexiva Académica de Donald Shon y Teoría de Los Proceso Conscientes de Carlos Alvarez de Zayas.

RECOMENDACIONES

1. El Instituto Superior de Educación Pública “Arequipa” tenga en cuenta la propuesta planteada en el presente trabajo a fin de desarrollar una adecuada formación en Sistematización de los futuros profesionales.
2. Que después de implementado y aplicado esta propuesta sea evaluada y sirva de modelo a otras instituciones de formación docente para la mejora de la calidad educativa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AMESTOY, M. (2002). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. Caracas: Redie.
2. ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (s.i.) *Didáctica de la educación superior*. Lambayeque: UNPRG-Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación.
3. ----- (2005). *Pedagogía: un modelo de formación del hombre*. Lambayeque: UNPRG-Facultad de ciencias histórico sociales y educación
4. ARACIBIA, V. (2000). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega Grupo Editor S.A.
5. BANCO MUNDIAL (2003). *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*. Washington, DC: QuebecorWorld Bogotá S.A.
6. CALLOCSA, V. (2005). *Monografía*. Chivay: (s.i.)
7. CENTRO INFORMÁTICO DEL CENTRO DE SALUD DE CHIVAY (2007). *Estadísticas básicas*. Chivay (s.i.)
8. CRUZ, L Y OTROS. (2005). El equipo de investigación: Una alternativa ante los retos de la universalización de la Educación Superior en Cuba. Cuba: revista cubana Med Gen Integr.
9. DÍAZ, F. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana S.A.
10. GAGNÉ, R. (1970). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.
11. GAGNÉ, R.(s.i.). *La posición ecléctica de Gagné*. México: Diana.

12. HERNÁNDEZ, M. (2004). *El diseño curricular en la universidad: su enfoque en sistema*. Lambayeque: UNPRG-Facultad de ciencias histórico sociales y educación.
13. KABALEN, D. N. Y SÁNCHEZ, M. (1995). *La lectura analítico-crítica: Un enfoque cognitivo para el procesamiento de la información*. México: Trillas.
14. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1990). *R.M. N° 751-90-ED. Creación del Instituto*. Lima: MED
15. ----- (2000). *Currículo Básico de Formación Docente*. Lima: MED
16. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ(2001)*Comisión de Modernización Pedagógica*.Lima: (s.i.)
17. RUBINA, A. (2005). *Colca: el vuelo del cóndor*. Chivay: DESCO.
18. SÁNCHEZ, M. (2002). *Revista Argentina de Sociología: La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. Argentina: (s.i.).
19. SOTO, M. (2003). *Organizadores del conocimiento y su importancia en el aprendizaje*. Huancayo: R. y A. Razuwillka Editores.
20. ROJAS, H. (s.i.). *Educación Integral*.(s.i.)
21. PÉREZ, L. (2005). *Escuela para maestros: enciclopedia de pedagogía práctica*. (s.i.): LEXUS

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

- BALLBÉ, A. *En monografías.com_13.10 htm*. Consultado el 01/10/2008
- MARCELO, A. y OSORIO, Fr. (1998). *Cinta de Moebio No.3. Facultad. De Ciencias Sociales. Universidad de Chile*. <http://www.moebio.uchile.cl/03/frprinci.htm>.
- RENTERIA ÁVILA, María de Jesús(2005). *Estrategias de Aprendizaje*. En www.monografías.com/trabajos14/decisiones-aprendizaje
- SMIT, Julia(2006). En [www.monografías.com/trabajos42/competenciasinvestigativas/competen s](http://www.monografías.com/trabajos42/competenciasinvestigativas/competen_s)
- UNESCOPRENSA (2005). *Comunicado de Prensa N° 2005-120*. [www. Estudio online.htm](http://www.Estudioonline.htm)
- UNFPA(2001). *El Estado de la Población Mundial 2001*. www.cinu.org.mx/onu/miembros.htm

ANEXOS

ANEXO 1

Tabla 1: Examino la realidad educativa tomando en cuenta aspectos y/o elementos intervinientes del hecho educativo

			Examino la realidad educativa tomando en cuenta aspectos y/o elementos intervinientes del hecho educativo			Total
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre II	Recuento		6	14	1	21
SEMESTRE	% dentro de Examino la realidad educativa tomando en cuenta aspectos y/o elementos intervinientes del hecho educativo		20,7%	33,3%	20,0%	27,6%
IV	Recuento		8	5	0	13
SEMESTRE	% dentro de Examino la realidad educativa tomando en cuenta aspectos y/o elementos intervinientes del hecho educativo		27,6%	11,9%	0,0%	17,1%
VI	Recuento		2	7	0	9
SEMESTRE	% dentro de Examino la realidad educativa tomando en cuenta aspectos y/o elementos intervinientes del hecho educativo		6,9%	16,7%	0,0%	11,8%
VIII	Recuento		11	8	0	19
SEMESTRE	% dentro de Examino la realidad educativa tomando en cuenta aspectos y/o elementos intervinientes del hecho educativo		37,9%	19,0%	0,0%	25,0%
X	Recuento		2	8	4	14
SEMESTRE	% dentro de Examino la realidad educativa tomando en cuenta aspectos y/o elementos intervinientes del hecho educativo		6,9%	19,0%	80,0%	18,4%
Total	Recuento		29	42	5	76
	% dentro de Examino la realidad educativa tomando en cuenta aspectos y/o elementos intervinientes del hecho educativo		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXO 2

Tabla 2: Represento y describo completamente la realidad educativa tabulación cruzada

			Represento y describo completamente la realidad educativa			Total
			educativa			
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre	II SEMESTRE	Recuento	8	11	2	21
		% dentro de Represento y describo completamente la realidad educativa	30,8%	26,8%	22,2%	27,6%
	IV SEMESTRE	Recuento	5	8	0	13
		% dentro de Represento y describo completamente la realidad educativa	19,2%	19,5%	0,0%	17,1%
	VI SEMESTRE	Recuento	1	5	3	9
		% dentro de Represento y describo completamente la realidad educativa	3,8%	12,2%	33,3%	11,8%
	VIII SEMESTRE	Recuento	7	9	3	19
		% dentro de Represento y describo completamente la realidad educativa	26,9%	22,0%	33,3%	25,0%
	X SEMESTRE	Recuento	5	8	1	14
		% dentro de Represento y describo completamente la realidad educativa	19,2%	19,5%	11,1%	18,4%
Total		Recuento	26	41	9	76
		% dentro de Represento y describo completamente la realidad educativa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXO 3

Tabla 3: Comparo y contraste la realidad educativa con las teorías científicas pedagógicas tabulación cruzada

			Comparo y contraste la realidad educativa con las teorías científicas pedagógicas			Total
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre	II SEMESTRE	Recuento	16	5	0	21
		% dentro de Comparo y contraste la realidad educativa con las teorías científicas pedagógicas	30,8%	23,8%	0,0%	27,6%
	IV SEMESTRE	Recuento	8	4	1	13
		% dentro de Comparo y contraste la realidad educativa con las teorías científicas pedagógicas	15,4%	19,0%	33,3%	17,1%
	VI SEMESTRE	Recuento	8	1	0	9
		% dentro de Comparo y contraste la realidad educativa con las teorías científicas pedagógicas	15,4%	4,8%	0,0%	11,8%
	VIII SEMESTRE	Recuento	14	5	0	19
		% dentro de Comparo y contraste la realidad educativa con las teorías científicas pedagógicas	26,9%	23,8%	0,0%	25,0%
	X SEMESTRE	Recuento	6	6	2	14
		% dentro de Comparo y contraste la realidad educativa con las teorías científicas pedagógicas	11,5%	28,6%	66,7%	18,4%
Total			52	21	3	76
		% dentro de Comparo y contraste la realidad educativa con las teorías científicas pedagógicas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXO 4

Tabla 4: Identifico y caracterizo situaciones problemáticas tabulación cruzada

			Identifico y caracterizo situaciones problemáticas			Total
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre	II SEMESTRE	Recuento	0	11	10	21
		% dentro de Identifico y caracterizo situaciones problemáticas	0,0%	28,9%	47,6%	27,6%
	IV SEMESTRE	Recuento	3	8	2	13
		% dentro de Identifico y caracterizo situaciones problemáticas	17,6%	21,1%	9,5%	17,1%
	VI SEMESTRE	Recuento	2	6	1	9
		% dentro de Identifico y caracterizo situaciones problemáticas	11,8%	15,8%	4,8%	11,8%
	VIII SEMESTRE	Recuento	8	7	4	19
		% dentro de Identifico y caracterizo situaciones problemáticas	47,1%	18,4%	19,0%	25,0%
	X SEMESTRE	Recuento	4	6	4	14
		% dentro de Identifico y caracterizo situaciones problemáticas	23,5%	15,8%	19,0%	18,4%
Total		Recuento	17	38	21	76
		% dentro de Identifico y caracterizo situaciones problemáticas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXO 5

Tabla 5: Análisis, distinción y separación de los elementos constituyentes de la realidad educativa tabulación cruzada

			Análisis, distinción y separación de los elementos constituyentes de la realidad educativa			Total
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre	II SEMESTRE	Recuento	6	10	5	21
		% dentro de Análisis, distinción y separación de los elementos constituyentes de la realidad educativa	19,4%	27,0%	62,5%	27,6%
	IV SEMESTRE	Recuento	7	6	0	13
		% dentro de Análisis, distinción y separación de los elementos constituyentes de la realidad educativa	22,6%	16,2%	0,0%	17,1%
	VI SEMESTRE	Recuento	2	7	0	9
		% dentro de Análisis, distinción y separación de los elementos constituyentes de la realidad educativa	6,5%	18,9%	0,0%	11,8%
	VIII SEMESTRE	Recuento	9	9	1	19
		% dentro de Análisis, distinción y separación de los elementos constituyentes de la realidad educativa	29,0%	24,3%	12,5%	25,0%
	X SEMESTRE	Recuento	7	5	2	14
		% dentro de Análisis, distinción y separación de los elementos constituyentes de la realidad educativa	22,6%	13,5%	25,0%	18,4%
Total			31	37	8	76
			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXO 6

Tabla 6: Sintetizo información tabulación cruzada

			Sintetizo información			Total
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre	II SEMESTRE	Recuento	7	10	4	21
		% dentro de Sintetizo información	25,9%	24,4%	50,0%	27,6%
	IV SEMESTRE	Recuento	8	5	0	13
		% dentro de Sintetizo información	29,6%	12,2%	0,0%	17,1%
	VI SEMESTRE	Recuento	4	4	1	9
		% dentro de Sintetizo información	14,8%	9,8%	12,5%	11,8%
	VIII SEMESTRE	Recuento	3	16	0	19
		% dentro de Sintetizo información	11,1%	39,0%	0,0%	25,0%
	X SEMESTRE	Recuento	5	6	3	14
		% dentro de Sintetizo información	18,5%	14,6%	37,5%	18,4%
Total	Recuento	27	41	8	76	
	% dentro de Sintetizo información	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

ANEXO 7

Tabla 7: Determino variables e indicadores de estudio tabulación cruzada

			Determino variables e indicadores de estudio			Total
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre	II SEMESTRE	Recuento	14	5	2	21
		% dentro de Determino variables e indicadores de estudio	29,8%	20,8%	40,0%	27,6%
	IV SEMESTRE	Recuento	11	2	0	13
		% dentro de Determino variables e indicadores de estudio	23,4%	8,3%	0,0%	17,1%
	VI SEMESTRE	Recuento	8	1	0	9
		% dentro de Determino variables e indicadores de estudio	17,0%	4,2%	0,0%	11,8%
	VIII SEMESTRE	Recuento	13	6	0	19
		% dentro de Determino variables e indicadores de estudio	27,7%	25,0%	0,0%	25,0%
	X SEMESTRE	Recuento	1	10	3	14
		% dentro de Determino variables e indicadores de estudio	2,1%	41,7%	60,0%	18,4%
Total	Recuento	47	24	5	76	
	% dentro de Determino variables e indicadores de estudio	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

ANEXO 8

Tabla 8: Argumento en la explicación de ideas, situaciones y/o hechos tabulación cruzada

			Argumento en la explicación de ideas, situaciones y/o hechos			Total
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre	II SEMESTRE	Recuento	13	8	0	21
		% dentro de Argumento en la explicación de ideas, situaciones y/o hechos	34,2%	24,2%	0,0%	27,6%
	IV SEMESTRE	Recuento	5	7	1	13
		% dentro de Argumento en la explicación de ideas, situaciones y/o hechos	13,2%	21,2%	20,0%	17,1%
	VI SEMESTRE	Recuento	4	4	1	9
		% dentro de Argumento en la explicación de ideas, situaciones y/o hechos	10,5%	12,1%	20,0%	11,8%
	VIII SEMESTRE	Recuento	10	8	1	19
		% dentro de Argumento en la explicación de ideas, situaciones y/o hechos	26,3%	24,2%	20,0%	25,0%
	X SEMESTRE	Recuento	6	6	2	14
		% dentro de Argumento en la explicación de ideas, situaciones y/o hechos	15,8%	18,2%	40,0%	18,4%
Total		Recuento	38	33	5	76
		% dentro de Argumento en la explicación de ideas, situaciones y/o hechos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXO 9

Tabla 9: Comparo criterios de diferentes autores (estimación de sus relaciones, diferencias o semejanzas) tabulación cruzada

			Comparo criterios de diferentes autores (estimación de sus relaciones, diferencias o semejanzas)			Total
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre II	Recuento		16	5	0	21
SEMESTRE	% dentro de Comparo criterios de diferentes autores (estimación de sus relaciones, diferencias o semejanzas)		29,1%	26,3%	0,0%	27,6%
IV	Recuento		12	1	0	13
SEMESTRE	% dentro de Comparo criterios de diferentes autores (estimación de sus relaciones, diferencias o semejanzas)		21,8%	5,3%	0,0%	17,1%
VI	Recuento		7	2	0	9
SEMESTRE	% dentro de Comparo criterios de diferentes autores (estimación de sus relaciones, diferencias o semejanzas)		12,7%	10,5%	0,0%	11,8%
VIII	Recuento		13	5	1	19
SEMESTRE	% dentro de Comparo criterios de diferentes autores (estimación de sus relaciones, diferencias o semejanzas)		23,6%	26,3%	50,0%	25,0%
X	Recuento		7	6	1	14
SEMESTRE	% dentro de Comparo criterios de diferentes autores (estimación de sus relaciones, diferencias o semejanzas)		12,7%	31,6%	50,0%	18,4%
Total	Recuento		55	19	2	76
	% dentro de Comparo criterios de diferentes autores (estimación de sus relaciones, diferencias o semejanzas)		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXO 10

Tabla 10: Selecciono métodos de observación tabulación cruzada

			Selecciono métodos de observación			Total
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre	II SEMESTRE	Recuento	12	8	1	21
		% dentro de Selecciono métodos de observación	29,3%	26,7%	20,0%	27,6%
	IV SEMESTRE	Recuento	9	4	0	13
		% dentro de Selecciono métodos de observación	22,0%	13,3%	0,0%	17,1%
	VI SEMESTRE	Recuento	5	2	2	9
		% dentro de Selecciono métodos de observación	12,2%	6,7%	40,0%	11,8%
	VIII SEMESTRE	Recuento	7	12	0	19
		% dentro de Selecciono métodos de observación	17,1%	40,0%	0,0%	25,0%
	X SEMESTRE	Recuento	8	4	2	14
		% dentro de Selecciono métodos de observación	19,5%	13,3%	40,0%	18,4%
Total	Recuento	41	30	5	76	
	% dentro de Selecciono métodos de observación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

ANEXO 11

Tabla 11: Elaboro y aplico instrumentos de recolección de datos tabulación cruzada

			Elaboro y aplico instrumentos de recolección de datos			Total
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre	II SEMESTRE	Recuento	14	7	0	21
		% dentro de Elaboro y aplico instrumentos de recolección de datos	56,0%	20,6%	0,0%	27,6%
	IV SEMESTRE	Recuento	0	6	7	13
		% dentro de Elaboro y aplico instrumentos de recolección de datos	0,0%	17,6%	41,2%	17,1%
	VI SEMESTRE	Recuento	4	5	0	9
		% dentro de Elaboro y aplico instrumentos de recolección de datos	16,0%	14,7%	0,0%	11,8%
	VIII SEMESTRE	Recuento	4	10	5	19
		% dentro de Elaboro y aplico instrumentos de recolección de datos	16,0%	29,4%	29,4%	25,0%
	X SEMESTRE	Recuento	3	6	5	14
		% dentro de Elaboro y aplico instrumentos de recolección de datos	12,0%	17,6%	29,4%	18,4%
Total	Recuento	25	34	17	76	
	% dentro de Elaboro y aplico instrumentos de recolección de datos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

ANEXO 12

Tabla 12: Elaboro conclusiones tabulación cruzada

			Elaboro conclusiones			Total
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre	II SEMESTRE	Recuento	6	13	2	21
		% dentro de Elaboro conclusiones	19,4%	38,2%	18,2%	27,6%
	IV SEMESTRE	Recuento	5	6	2	13
		% dentro de Elaboro conclusiones	16,1%	17,6%	18,2%	17,1%
	VI SEMESTRE	Recuento	3	5	1	9
		% dentro de Elaboro conclusiones	9,7%	14,7%	9,1%	11,8%
	VIII SEMESTRE	Recuento	9	7	3	19
		% dentro de Elaboro conclusiones	29,0%	20,6%	27,3%	25,0%
	X SEMESTRE	Recuento	8	3	3	14
		% dentro de Elaboro conclusiones	25,8%	8,8%	27,3%	18,4%
Total	Recuento	31	34	11	76	
	% dentro de Elaboro conclusiones	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

ANEXO 13

Tabla 13: Ordeno, proceso e interpreto la información recogida tabulación cruzada

			Ordeno, proceso e interpreto la información recogida			Total
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre	II SEMESTRE	Recuento	8	11	2	21
		% dentro de Ordeno, proceso e interpreto la información recogida	22,9%	31,4%	33,3%	27,6%
	IV SEMESTRE	Recuento	10	3	0	13
		% dentro de Ordeno, proceso e interpreto la información recogida	28,6%	8,6%	0,0%	17,1%
	VI SEMESTRE	Recuento	2	6	1	9
		% dentro de Ordeno, proceso e interpreto la información recogida	5,7%	17,1%	16,7%	11,8%
	VIII SEMESTRE	Recuento	5	12	2	19
		% dentro de Ordeno, proceso e interpreto la información recogida	14,3%	34,3%	33,3%	25,0%
	X SEMESTRE	Recuento	10	3	1	14
		% dentro de Ordeno, proceso e interpreto la información recogida	28,6%	8,6%	16,7%	18,4%
Total	Recuento	35	35	6	76	
	% dentro de Ordeno, proceso e interpreto la información recogida	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

ANEXO 14

Tabla 14: Comunico y socializo resultados tabulación cruzada

			Comunico y socializo resultados			Total
			DEFICIENTE	REGULAR	BUENO	
Semestre	II SEMESTRE	Recuento	6	10	5	21
		% dentro de Comunico y socializo resultados	26,1%	27,8%	29,4%	27,6%
	IV SEMESTRE	Recuento	7	6	0	13
		% dentro de Comunico y socializo resultados	30,4%	16,7%	0,0%	17,1%
	VI SEMESTRE	Recuento	2	6	1	9
		% dentro de Comunico y socializo resultados	8,7%	16,7%	5,9%	11,8%
	VIII SEMESTRE	Recuento	4	9	6	19
		% dentro de Comunico y socializo resultados	17,4%	25,0%	35,3%	25,0%
	X SEMESTRE	Recuento	4	5	5	14
		% dentro de Comunico y socializo resultados	17,4%	13,9%	29,4%	18,4%
Total	Recuento	23	36	17	76	
	% dentro de Comunico y socializo resultados	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

ANEXO 15

HABILIDADES PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

SEMESTRE:

Estimado estudiante:

El presente documento es un instrumento que recogerá información sobre tus habilidades para sistematizar la práctica, ello servirá para mejorar el desarrollo de tu quehacer didáctico, aspecto esencial para tu mejora profesional, por tanto es necesario que seas lo más honesto posible con la selección de las respuestas según la escala. No hay respuestas buenas ni malas, es cómo tú te percibes con ellas. Una vezhabilidad descrita.

BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
3	2	1

1	Examino la realidad educativa tomando en cuenta aspectos y/o elementos intervinientes del hecho educativo	
2	Represento y describo completamente la realidad educativa	
3	Comparo y contrasto la realidad educativa con las teorías científicas pedagógicas	
4	Identifico y caracterizo situaciones problemáticas	
5	Analizo, distingo y separo los elementos constituyentes de la realidad educativa	
6	Sintetizo información	
7	Determino variables e indicadores de estudio	

8	Argumento en la explicación de ideas, situaciones y/o hechos	
9	Comparo criterios de diferentes autores (estimación de sus relaciones, diferencias o semejanzas)	
10	Selecciono métodos de observación	
11	Elaboro y aplico instrumentos de recolección de datos	
12	Elaboro conclusiones	
13	Ordeno, proceso e interpreto la información recogida	
14	Comunico y socializo resultados	