

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
FACULTAD DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS SOCIALES Y
HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



NIVEL DE CRITERIOS PEDAGÓGICOS DE LAS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
INICIAL DEL VIII Y X SEMESTRE DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA,
AREQUIPA, 2015

Tesis presentada por el bachiller:

George Portugal Mamani

Para optar el Título Profesional de Licenciado en
Educación Secundaria

AREQUIPA – PERÚ

2016

A Dios por darme la oportunidad de existir. A mi madre porque sé que desde el cielo guías mis pasos y cuidas mi camino. Te extraño.



A mi padre y a mis hermanos porque me alentaron a cumplir con este objetivo tan importante en mi vida profesional.





Si tienes que poner alguien en un pedestal, pon a los maestros. Son los héroes de la sociedad.

Guy Kawasaki.

ÍNDICE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. OBJETO DE ESTUDIO	12
2. MARCO TEÓRICO	
2.1 Criterios Pedagógicos	14
2.2 Orientación Pedagógica	15
2.3 Orientación Curricular	17
2.4 Planificación y Programación	18
2.5 Competencias	27
3. ANÁLISIS DE LOS ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	42
4. HIPÓTESIS	42
5. VARIABLES E INDICADORES	43

CAPÍTULO II:

PLANTEAMIENTO OPERACIONAL

1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	44
1.1 TÉCNICA	44
1.2 INSTRUMENTO	44
2. CAMPO DE VERIFICACIÓN	44

3. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	46
--	----

CAPÍTULO III: RESULTADOS

RESULTADOS	48
CONCLUSIONES	58
SUGERENCIAS	59
BIBLIOGRAFÍA	60
ANEXOS	61
PLAN DE MEJORA	63



RESUMEN

La presente investigación se titula **Nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del VIII y X semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María, Arequipa, 2015**

La variable que se desarrolló fue: Criterios Pedagógicos, siendo sus indicadores: planificación y programación, secuencia didáctica, evaluación de aprendizaje y competencias.

Se plantearon como objetivos: determinar el nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del VIII semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María; determinar el nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del X semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María; Establecer las semejanzas y diferencias de los niveles de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del VII y X semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María.

La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento el cuestionario.

Se planteó la siguiente hipótesis:

Dado que el nivel de criterios pedagógicos está relacionado con los principios de cómo se concibe el proceso educativo y son una parte esencial en la formación de los docentes, es probable que las estudiantes del x semestre presenten un nivel muy bueno, mientras que las estudiantes del VIII semestre se encuentren en un nivel bueno.

En cuanto a los resultados podemos indicar que los criterios pedagógicos de las alumnas del VIII semestre de educación inicial se encuentran en un nivel regular, sobresaliendo en el indicador de secuencia didáctica y presentando deficiencias en planificación y programación, evaluación de aprendizajes y para establecer competencias.

Los criterios pedagógicos de las alumnas del X semestre de educación inicial se encuentran en un nivel regular, sobresaliendo en el indicador de evaluación de aprendizajes y secuencia didáctica, presentando deficiencias en planificación y programación y competencias.

En relación a las semejanzas, ambos semestres presentan deficiencias en planificación y programación y para establecer las competencias que deben de lograr con los niños; en cuanto a las diferencias las estudiantes del VIII semestre destacan en los aspectos de secuencia didáctica; mientras que las estudiantes del X semestre desatacan en los aspectos de evaluación de aprendizajes y secuencia didáctica.

ABSTRACT

This research is titled level educational criteria of initial education students VIII and X semester of the Professional School of Education at the Catholic University of Santa María, Arequipa, 2015

The variable that was developed was: Pedagogic criteria, and its indicators: planning and programming, teaching sequence, learning and skills assessment.

These objectives were: to determine the level of educational criteria of early education students of the eighth semester of the Professional School of Education at the Catholic University of Santa María; determine the level of educational criteria of initial education students X semester of the Professional School of Education at the Catholic University of Santa María; Establish similarities and differences in levels of educational criteria of initial education students VII and X semester of the Professional School of Education at the Catholic University of Santa María.

The technique used was the questionnaire instrument and the certificate of questions.

the following hypothesis was proposed:

Since the level of educational criteria is related to the principles of how the educational process is conceived and are an essential part in the training of teachers, it is likely the students x semester with a very good level, while students VIII semester are at a good level.

As for the results we can say that the pedagogical approach of the students of VIII semester early education is at a regular level, presenting deficiencies in aspects of learning assessment and competence establishment.

The pedagogical approach of the students of X semester early education is at a good level, but have deficiencies in aspects of establishing competencies.

Regarding the similarities both semesters are deficient to establish jurisdiction over the development of activities with children; when differences in the eighth semester students excel in aspects of planning and scheduling, while the X semester excel in the development of the teaching sequence.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación lleva por título **Nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del VIII y X semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María, Arequipa, 2015**

Se decidió realizar este tema de investigación debido a que en la actualidad se aplican exámenes para evaluar los criterios pedagógicos que tienen los docentes antes, durante y después de una sesión de aprendizaje.

Los objetivos que se responderán con la investigación son: determinar el nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del VIII semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María; determinar el nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del X semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María; Establecer las semejanzas y diferencias de los niveles de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del VII y X semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María.

Esta investigación está conformada por tres capítulos:

En el primer capítulo se establece el planteamiento teórico donde se precisa el marco teórico conformado por los conceptos básicos que dan fundamento a la investigación, además se establece la hipótesis, las variables e indicadores.

En el segundo capítulo se presenta el planteamiento operacional, donde se precisan las técnicas y los instrumentos de investigación para evaluar el nivel de

criterios pedagógicos, se indican las unidades de estudio, la ubicación temporal y las estrategias de la recolección de datos.

Y finalmente, en el tercer capítulo se presentan los resultados en cuadros estadísticos sistematizados con sus respectivas interpretaciones y análisis, posteriormente las conclusiones y sugerencias.

Para finalizar este capítulo señalamos la bibliografía, los anexos constituidos por los instrumentos de la investigación, la matriz de los resultados.



CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. OBJETO DE ESTUDIO

La presente investigación lleva como título Nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del VIII y X semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María, Arequipa, 2015

La investigación se ubica en el campo de la educación y en la línea del educando.

Los objetivos que se plantearon fueron: determinar el nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del VIII semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María; determinar el nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del X semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de

Santa María; Establecer semejanzas y diferencias de los niveles de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del VII y X semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María.

Se ha trabajado con la variable criterios pedagógicos y los indicadores: planificación y programación, secuencia didáctica, evaluación de los aprendizajes, competencias.

Esta investigación es de tipo descriptivo y de campo; las interrogantes que se resolvieron fueron ¿Cuál es el nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del VIII semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María? ¿Cuál es el nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del X semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María? ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias del nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes del VIII y X semestre de las estudiantes de educación inicial del X semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María?

Es una investigación que presenta relevancia educativa porque está demostrado que las acciones pedagógicas que realiza el profesor son muy importantes en el aprendizaje de los estudiantes.

Es de carácter original debido a que todos los datos han sido obtenidos directamente de las unidades de estudios y podrán ser contrastados por cualquier investigador.

La razón personal radica en pretender conocer el nivel de los criterios pedagógicos de las estudiantes ya que es un tema en boga, y además es tomado en cuenta en las evaluaciones que realiza el Ministerio de Educación para el nombramiento y la contratación de los maestros.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Criterios pedagógicos¹

Los criterios pedagógicos son principios acerca de cómo concebir y mejorar el proceso educativo, acordados como docentes después de ser analizados individualmente, discutidos con nuestros compañeros en las reuniones de área y socializados en las plenarias para luego, comprometernos en su desarrollo dentro del aula.

2.1.1 Uso de los criterios pedagógicos²

Estos principios permiten tener claridad frente a tres aspectos que dirigen la institución educativa en la que nos encontramos:

- Ser pertinentes con la misión, la visión y los propósitos que fija el Proyecto Educativo Institucional (PEI) según los cuales debemos: “ejecutar políticas públicas y generar procesos para la construcción del conocimiento, la convivencia y la comunicación, proporcionando una formación humanística y el desarrollo de competencias para el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, sujetos de derechos”.
- Cumplir con lo que plantea en el campo educativo
- Poder rediseñar nuestro currículo de una forma integral, teniendo en cuenta la organización por ciclos, que es una política distrital aún

¹ Criterios Pedagógicos orientadores del currículo

http://colegio.redp.edu.co/antojoseuribe/images/stories/pdf/ajucriterios_pedagogicos.pdf

consultado el 18/10/2015

² Idem

vigente en la que nos encontramos inmersos. Estos criterios pedagógicos también nos brindan un horizonte claro de hacia dónde vamos en materia pedagógica, cuáles son los elementos más relevantes para garantizar que los estudiantes sean exitosos con lo que aprenden, y conectar por medio de acuerdos nuestra labor docente en el aula con las áreas del currículo y con el énfasis formativo de la institución.

2.2 Orientación pedagógica³

De acuerdo con Martínez de Codés (1998), el concepto de orientación, sus funciones y el modo de planificarla fueron, desde el comienzo, imprecisos, problemáticos y, con frecuencia, contradictorios. Según este, autor, la orientación ha sido tratada desde diversos enfoques: como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículo, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar.

Dada la complejidad de este término, la comprensión del mismo exige recurrir a una diversidad de fuentes y perspectivas que nos ayuden a aproximarnos a su definición. Por ello, realizamos una exhaustiva revisión y análisis del significado, funciones, principios, áreas o dimensiones de la orientación. Con el fin de comprender la conceptualización de la orientación

³ <http://rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF> Molina, D. L.: Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. Consultado el 08/03/2016

educativa, Bisquerra & Álvarez (1998) sugieren que el discurso sea analizado desde los siguientes niveles: histórico, teórico, conceptual, prescriptivo, descriptivo, normativo y crítico. El análisis, desde el punto de vista histórico, nos permite asumir su evolución, comprender el presente y entender el futuro desde una perspectiva más amplia, retomando las fortalezas y disminuyendo las debilidades en relación con los nuevos enfoques y posturas acerca de la orientación. Lo conceptual plantea la necesidad de establecer acuerdos acerca del uso del lenguaje. En el campo de la orientación existen diversos enfoques, teorías, modelos y tendencias, de las cuales se han derivado conceptos y términos que no siempre son utilizados con el mismo sentido. Esto nos obliga a definir con precisión los términos utilizados. El nivel prescriptivo implica formular propuestas y recomendaciones para el diseño de programas, basados en resultados de investigaciones psicopedagógicas, en teorías y modelos de intervención de probada eficacia, y la opinión de los expertos. El nivel descriptivo tiene como objetivo describir lo que se está haciendo. Contempla las experiencias de orientación en los centros educativos o en una comunidad, estudios de casos, entre otros, es decir los hechos y fenómenos, tal como suceden.

El análisis normativo se fundamenta en instrumentos legales y en elementos que prescriben los especialistas, que sirven de patrón y/o referencia para el proceso orientador. Por último, la reflexión crítica, de la práctica de la orientación en este caso, es un factor decisivo para la mejora de la propia

praxis. Las discrepancias entre lo normativo (deber ser) y la práctica (ser) puede llevarnos a un discurso crítico, orientado a una postura constructiva que, en última instancia, contribuya a la mejora de la orientación. Sobre el postulado de que no existe una definición única acerca de la orientación educativa, tomando como premisa estos niveles, hemos procedido a realizar la organización de los conceptos de acuerdo a su ubicación histórica, los objetivos que se persiguen, las áreas que se indagan y las funciones que se comparten. Los antecedentes históricos sobre la orientación constituyen una de las principales razones para quienes se interesaban por ella y ponen de manifiesto la significación parcializada, sesgada y limitada a una área de atención del sujeto que le atribuyeron al principio. De hecho, los primeros enfoques consideraban a la orientación como un hecho puntual enfocado a la orientación profesional.

2.3 Orientación curricular ⁴

Según Flórez (1994), podemos considerar que el currículo es “la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de estudiantes para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte, es un plan de construcción y formación inspirado en conceptos pedagógicos articulados y sistemáticos, para hacer realidad el proceso educativo”.

⁴ <http://didactica2004.galeon.com/cvitae969421.html>

Consultado el 28/12/2015

La teoría pedagógica que hemos escogido es el aprendizaje significativo, la forma en la que deseamos articular y sistematizar nuestros conceptos pedagógicos es una organización por ciclos.

Esto conlleva necesariamente a definir y rediseñar nuestro currículo bajo un carácter progresista (STENHOUSE), enfocado en los procesos más que en los objetivos, caracterizado por la flexibilidad hacia la diferencia y la inclusión, la autoevaluación y la participación activa en la construcción de saberes por parte de docentes y estudiantes.

2.4 LA PLANIFICACIÓN O PROGRAMACIÓN CURRICULAR⁵

Es el acto de anticipar, organizar y decidir cursos variados y flexibles de acción que propicien determinados aprendizajes en nuestros estudiantes, teniendo en cuenta sus aptitudes, sus contextos y sus diferencias, la naturaleza de los aprendizajes fundamentales y sus competencias y capacidades a lograr, así como las múltiples exigencias y posibilidades que propone la pedagogía - estrategias didácticas y enfoques- en cada caso. El buen dominio por parte del docente de estos tres aspectos -estudiantes, aprendizajes y pedagogía- es esencial para que su conjugación dé como resultado una planificación pertinente, bien sustentada y cuyas probabilidades de ser efectiva en el aula resulten bastante altas.

⁵ <http://www.ugel06.gob.pe/agp/materiales/orientaciones-progra-ebr.pdf>

Consultado el 02/01/2016

2.4.1 Características.

Es necesario considerar que cualquier programación es una hipótesis de trabajo, en la medida que no existen certezas de que lo planificado se vaya a desarrollar tal como se ha pensado. Sin embargo para que esta sea más pertinente o se ajuste más a la realidad, es necesario partir siempre de un diagnóstico de la situación y deducir de este análisis previo las metas y procedimientos, que después deberán cotejarse con la realidad. Cuando hay señales de que lo planificado no está produciendo los efectos esperados, los planes pueden entrar en revisión y modificación, generalmente a partir de un retorno al diagnóstico de la situación inicial. El desfase puede ocurrir porque el diagnóstico no fue del todo acertado o porque la realidad fue cambiando en el curso de la acción y aparecieron elementos inesperados, hecho perfectamente posible tratándose de seres humanos diversos en sus aptitudes, sus temperamentos, su sensibilidad o su perspectiva de las cosas. Entonces, se debe tener presente que toda planificación tiene situaciones imprevistas, lo cual debe reconocerse como algo natural en el proceso de enseñanza aprendizaje. En ese sentido toda planificación debe ser flexible, pues no debe implicar seguir con lo planificado como una camisa de fuerza. Lo anterior exige del docente tener plena consciencia de la complejidad del

proceso de aprendizaje, de la imposibilidad de prever todas las reacciones y respuestas de los estudiantes a las experiencias previstas ni todas las situaciones inesperadas que se puedan generar en el aula en el transcurso de una actividad. Lo imprevisto puede abrir nuevas y mejores posibilidades a la enseñanza o, en su defecto, podría ser la señal de que el plan no está funcionando como se esperaba. En ese sentido, toda planificación debe estar abierta a revisar los supuestos de los que parte y a modificarse, en parte o en todo, cuando su aplicación aporta evidencias de esta necesidad. Esta revisión y cambios pueden hacerse sobre la marcha, cada vez que sea necesario, y también como consecuencia de la evaluación que se realiza durante el transcurso de las sesiones o de la unidad didáctica. Se trata de sacar conclusiones acerca de la efectividad de las estrategias empleadas y de lo que realmente están aprendiendo los estudiantes. Por lo tanto, desde la etapa de programación el docente debe saber que no hay certezas absolutas y que debe prepararse para lo inesperado, previendo algunas alternativas.

De todo lo anterior, se puede concluir que el proceso de planificación de los procesos pedagógicos es un acto racional, flexible, abierto y cíclico; solo así puede cumplir una función importante para una enseñanza efectiva. En ese sentido, planificar no consiste en un simple acto administrativo, reducido al

llenado apresurado y mecánico de un formato a ser entregado a la autoridad, sino en un acto creativo, reflexivo y crítico, que se pone por escrito después de haber pensado, analizado, discernido, elegido y contextualizado, nunca antes.

2.4.2 Funciones

- La planificación, así concebida, es una herramienta del docente que puede resultarle además muy útil para propiciar el trabajo conjunto entre colegas, no para uniformizarlas sino, por el contrario, para sostener con ellos un diálogo profesional que permita buscar las mejores maneras de imaginar procesos pertinentes a cada situación particular y, por lo tanto, sean más eficientes. La planificación es también una herramienta de gestión, pues es el referente de los directivos de una institución educativa para acompañar y retroalimentar los procesos pedagógicos en las aulas a lo largo del año.

2.4.3 Aspectos esenciales.

Como se ha señalado anteriormente, planificar un proceso pedagógico de corta o larga duración supone la conjugación eficaz de tres saberes distintos: el conocimiento de lo que se tiene que aprender, el de las personas que van a aprenderlo y el de la pedagogía, en sus enfoques y en sus posibilidades didácticas. Estos

tres saberes y su armonización atraviesan todas las etapas de la planificación:

a. Los aprendizajes.

Las competencias y capacidades demandadas por el currículo son la base de la programación y responden a la pregunta: ¿qué es lo que se debe aprender? Es necesario no solo identificar sino sobre todo comprender el significado de las competencias -su naturaleza-, y las capacidades que se requiere dominar y combinar para lograrlas; así como deben seleccionarse los indicadores esenciales que ayudarían a verificar que tales desempeños están o no siendo alcanzados. Es improbable que una planificación sea útil a sus propósitos si parte de una incomprensión y distorsión profunda de lo que se necesita aprender. Cada competencia, según se relacione con la comunicación, la ciencia, el desarrollo personal o cualquier otro ámbito, tiene características propias y su aprendizaje supone exigencias que tienen aspectos comunes con el aprendizaje de las demás competencias, y otros rasgos que le son propios. Esas distinciones necesitan ser cabalmente entendidas por el docente. Es más el docente debe ser competente en aquellas competencias que busca desarrollar, lo cual incluye también haber incorporado los conocimientos necesarios.

b. Los estudiantes.

Los sujetos que aprenden son el eje vertebrador de la planificación, pues todo debe articularse a ellos y responder a sus diferencias. Esto responde a la pregunta: ¿quiénes son los que aprenden? Es absolutamente necesario tener sensibilidad y conocimiento sobre las personas a las que vamos a enseñar, desde lo más básico y objetivo -cuántos son, cuántas mujeres y varones, de qué edades, qué lengua hablan, cuántos repiten, en qué se ocupan fuera de la escuela- hasta lo más cualitativo -qué intereses tienen, qué habilidades han consolidado, qué dificultades presentan, cuál es su temperamento, su estado habitual de ánimo- y contextual -qué hacen sus familias, qué actividades caracterizan a la comunidad, qué suelen celebrar, etc.

c. La pedagogía.

La pedagogía aporta enfoques y criterios para comprender la situación y los dilemas pedagógicos que enfrenta al docente, tanto a la hora de planificar como de enseñar y evaluar, pero también ofrece un conjunto muy variado de estrategias, metodologías y recursos didácticos para responder a la pregunta: ¿cómo lograremos que se aprenda? En el ámbito de cada competencia, existen didácticas específicas que el docente necesita conocer. Precisamente, las Rutas de Aprendizaje proporcionan orientaciones

pedagógicas y sugerencias didácticas para las competencias de cada aprendizaje fundamental. Las alternativas que seleccione el docente tienen que ser coherentes con el tipo de aprendizaje que se busca lograr y sobre todo con las características previamente identificadas de los estudiantes.

2.5.4 Consideraciones en la planificación

Las preguntas que toda planificación debe responder. Existen una diversidad de modelos o formatos para poner por escrito todo el proceso reflexivo, analítico y creativo previo de diseño de un proceso o episodio de enseñanza y aprendizaje en el aula. Sin embargo, cualquiera sea el formato utilizado, existe un conjunto de preguntas básicas que no deben dejar de responderse: ¿qué van a aprender (competencias, capacidades indicadores)?, ¿quiénes son los que van a aprender?, ¿cómo vamos a conseguir que aprendan?, ¿con qué recursos?, ¿en cuánto tiempo?, ¿dónde ocurrirá (escenarios)?, ¿cómo verificaremos los progresos y dificultades de los estudiantes así como sus logros?, ¿cómo atenderemos las diferencias?, ¿qué haremos para que nadie se quede atrás? Es importante tener en cuenta que la programación anual señala el número y la calendarización de las unidades, y que las unidades señalan el número de sesiones, así como el tiempo que tomarán.

Los seis componentes a prever en la planificación. Como se menciona en la definición del concepto de planificación, deben hacerse las previsiones específicas y las estimaciones de tiempo necesarias respecto a los componentes recurrentes característicos de todo proceso pedagógico orientado al desarrollo de competencias y que pueden concebirse desde la programación anual y la unidad didáctica, y se operativizan o evidencian en las sesiones:

a. Problematización.

Hay que escoger cuidadosamente la situación que se propondrá como desafío inicial de todo el proceso y/o de cada clase o unidad de aprendizaje. La forma que adopte este planteamiento dependerá en buena medida de la estrategia elegida: taller, laboratorio, proyecto, foro, juego de roles, estudio de casos, ABP, etc.

b. Propósito y organización.

Hay que prever el momento para comunicar los propósitos de la unidad y los aprendizajes que se lograrán y organizar el tipo de actividades y tareas requeridas para resolver el reto. Esto exige conocer los recursos disponibles: textos, cuadernos de trabajo, kit de ciencia, biblioteca de aula, mapas, laptop XO, etc., o los que son propios de la escuela y prever los que se usarían.

c. Motivación/interés/incentivo.

Esto no solo significa planificar las actividades para generar la motivación, el interés o algún incentivo. Además, supone redefinir el rol del docente a lo largo de todo el proceso para que el interés no decaiga y que ninguno se desenganche de la actividad, desmotivado por alguna dificultad. Mantener en alto la motivación o el interés por la tarea, le exige al docente poner mucha atención a los aciertos y errores de los estudiantes, para que su acción incentivadora tenga base en las posibilidades de cada uno.

d. Saberes previos.

Hay que prever el momento y la estrategia más adecuada tanto para recuperar saberes previos como para utilizarlos en el diseño o rediseño de la clase. Para esto hay que prever asimismo un medio de registro de las ideas, valoraciones y experiencias previas de los alumnos, a fin de poder hacer referencia a ellas a lo largo del proceso.

e. Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias.

Hay que anticipar las estrategias a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje; pero sobre todo es necesario generar interacciones de calidad que faciliten el aprendizaje en todos los estudiantes y que garanticen formas de apoyo a los estudiantes

con dificultades. De igual forma, se deben anticipar las estrategias y los momentos de retroalimentación al grupo, durante el proceso y al final.

f. Evaluación.

El recojo frecuente de información acerca del progreso de los aprendizajes de los estudiantes es lo que hará que la programación cumpla con sus tres características básicas (flexible, abierta, cíclica). Este recojo es considerado por muchos un elemento clave para producir mayores logros de aprendizaje. Por otro lado, hay que prever las estrategias de evaluación formativa y certificadora o sumativa para cada aprendizaje programado. Esta última debe basarse en buenas descripciones de los desempeños esperados, a fin de que las calificaciones puedan estar sustentadas en evidencias objetivas del progreso de los estudiantes, recolectados a lo largo del proceso. Hay que tomar previsiones para hacer eso.

2.5 Competencia⁶

Decimos que una persona es competente cuando puede resolver problemas o lograr propósitos en contextos variados, cuyas características le resultan desafiantes y haciendo uso pertinente de saberes diversos. En ese sentido, una competencia se demuestra en la acción. Una competencia es, entonces, un saber actuar complejo en la medida que exige movilizar y combinar

⁶ <http://www.ugel06.gob.pe/agp/materiales/orientaciones-progra-ebr.pdf>

Consultado el 28/12/2015

capacidades humanas de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades cognitivas y socioemocionales, disposiciones afectivas, principios éticos, procedimientos concretos, etc.) para construir una respuesta pertinente y efectiva a un desafío determinado. Por ello, para que una persona sea competente necesita dominar ciertos conocimientos, habilidades y una amplia variedad de saberes o recursos, pero sobre todo necesita saber transferirlos del contexto en que fueron aprendidos a otro distinto, para aplicarlos y utilizarlos de manera combinada en función de un determinado objetivo.

2.5.1 Adquisición de las competencias

Las competencias se adquieren a partir de las siguientes situaciones:

- **A partir de situaciones desafiantes.** Para que los estudiantes puedan aprender a actuar de manera competente en diversos ámbitos, necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras, que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente las capacidades que consideren más necesarias para poder resolverlas. Ahora bien, ¿cuándo una situación significativa o problemática puede ser percibida como un desafío por los estudiantes? En la medida que guarden relación con sus intereses, con contextos personales, sociales, escolares, culturales, ambientales o propios de cada saber específico, que se constituyan en retos significativos. Puede tratarse de situaciones

reales o también simuladas, pero que remitan a las actividades cotidianas de los estudiantes.

- **De lo general a lo particular y viceversa.** El proceso pedagógico necesita iniciarse, como ya se dijo, con una situación retadora que despierte en los estudiantes el interés y, por lo tanto, la necesidad de poner a prueba sus competencias para resolverla, movilizándolo y combinando varias de sus capacidades. Recordemos que estamos denominando capacidades, en general, a una amplia variedad de saberes: conocimientos, habilidades, técnicas, disposiciones afectivas, etc. En las etapas que siguen y a lo largo de todo el proceso, va a hacerse necesario detenerse a desarrollar todas o algunas de las capacidades que involucra una competencia. Didácticamente se puede enfatizar en una capacidad o indicador -por ejemplo la construcción de un concepto clave-, abordándolos una y otra vez si así fuera necesario, con distintas situaciones y en diferentes niveles de complejidad, de tal manera que contribuyan a desarrollar la competencia. Como en todo proceso dinámico, será necesario regresar permanentemente al planteamiento de situaciones retadoras que exijan a los estudiantes poner a prueba las capacidades aprendidas y la habilidad de combinarlas para afrontar el desafío.

- **Construyendo significativamente el conocimiento.** En el caso particular de los conocimientos, lo que se requiere es que el estudiante maneje la información, los principios, las leyes, y los conceptos que necesitará utilizar para entender y afrontar los retos planteados de manera competente, en combinación con otro tipo de saberes. En ese sentido, importa que logre un dominio aceptable de estos conocimientos, e importa sobre todo que sepa transferirlos y aplicarlos de manera pertinente en situaciones concretas. Esto no significa de ninguna manera que los conocimientos se aborden de forma descontextualizada, sino en función de su utilidad para el desarrollo de la competencia.
- **A largo plazo y progresivamente.** La competencia de una persona en un ámbito determinado; por ejemplo, la que se relaciona con la comprensión crítica de textos se desarrolla -es decir, madura y evoluciona- de manera cada vez más compleja a lo largo del tiempo. Al tratarse de la misma competencia para toda la escolaridad, se requiere tener claro cuáles son sus diferentes niveles de desarrollo a lo largo de cada ciclo del itinerario escolar del estudiante. Describir esos niveles es la función de los mapas de progreso. Los indicadores de las matrices publicadas en las rutas de aprendizaje también ayudan a evidenciar la progresión.

2.5.2 Producción del Aprendizaje

- **Todo aprendizaje implica un cambio.** Es un cambio relativamente permanente en el comportamiento, el pensamiento o los afectos como resultado de la experiencia y de la interacción consciente de la persona tanto con el entorno como con otras personas. Se entiende como un proceso interno en el cual el aprendiz construye conocimientos a partir de su propia estructura cognitiva, sus saberes previos y su propia emocionalidad. Supone una interacción dinámica entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende. Los cambios producto de factores innatos, madurativos o de alteraciones circunstanciales del organismo no constituyen aprendizaje.
- **Las mediaciones.** El aprendizaje se produce gracias a las interacciones conscientes y de calidad con otros (pares, docentes, otros adultos), con el entorno y con materiales, y recursos significativos. Estas interacciones se realizan en contextos socioculturales específicos, así como en espacios y tiempos determinados. Esto quiere decir que el aprendizaje siempre está mediado e influido por estos factores, así como por la propia trayectoria de vida de la persona, por sus afectos y sus aprendizajes previos.

- **Aprendizajes que perduran.** Los cambios producto de la experiencia y las interacciones son más estables y arraigados cuando logran integrarse a las formas de percibir, valorar, interpretar o relacionarse que la persona siente como propias. A su vez, esta integración solo es posible cuando la naturaleza de tales experiencias e interacciones es afín a las necesidades y expectativas de la persona o la reta de tal manera, que logra conectarse con ellas. Ninguna experiencia hace conexión con la persona si es que no le aporta sentido.
- **El compromiso de aprender.** El aprendizaje requiere de un clima emocional favorable (de allí la importancia del compromiso 7 de las Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar) que ayuda a generar una disposición activa del sujeto. Si los estudiantes tienen interés, necesidad, motivación o incentivo para aprender, estarán más dispuestos a realizar el esfuerzo, compromiso y la perseverancia necesarios para lograrlo. Mientras menos sentido les aporte, menos involucramiento lograrán de ellas y existirá una menor influencia en sus formas de pensar o de actuar. Mientras más relevantes sean para sus necesidades e intereses, más se exigirán en su respuesta a ellas. La menor relevancia provocará, más bien, desinterés y rechazo

2.5.3 Procesos pedagógicos que promueven competencias⁷

Una condición básica de todo proceso pedagógico -y que va a atravesar todas sus fases- es la calidad del vínculo del docente con sus estudiantes. En el modelo pedagógico más convencional, donde los estudiantes tienen un rol pasivo y receptivo, el docente no se vincula con ellos, solo les entrega información; además de controlar su comportamiento. El desarrollo de competencias, es decir, el logro de aprendizajes que exigen actuar y pensar a la vez requiere otro modelo pedagógico, donde el vínculo personal del docente con cada uno es una condición indispensable. Estamos hablando de un vínculo de confianza y de comunicación, basado en altas expectativas respecto de las posibilidades que tengan sus estudiantes para aprender todo lo que necesiten, por encima de las limitaciones del medio o de cualquier adversidad. Sobre esta premisa, es posible resumir en seis los principales componentes de los procesos pedagógicos que promueven las competencias:

- **Problematización.** Todos los procesos que conducen al desarrollo de competencias necesitan partir de una situación retadora que los estudiantes sientan relevante (intereses, necesidades y expectativas) o que los enfrenten a desafíos, problemas o dificultades a resolver; cuestionamientos que los

⁷ <http://www.ugel06.gob.pe/agp/materiales/orientaciones-progra-ebr.pdf>

Consultado el 29/12/2015

movilicen; situaciones capaces de provocar conflictos cognitivos en ellos. Solo así las posibilidades de despertarles interés, curiosidad y deseo serán mayores, pues se sentirán desafiados a poner a prueba sus competencias para poder resolverlas, a cruzar el umbral de sus posibilidades actuales y atreverse a llegar más lejos. El denominado conflicto cognitivo supone una disonancia entre lo que los estudiantes sabían hasta ese momento y lo nuevo que se les presenta, constituyendo por eso el punto de partida para una indagación que amplíe su comprensión de la situación y le permita elaborar una respuesta. El reto o desafío supone, además, complementariamente, una provocación para poner a prueba las propias capacidades. En suma, se trata de una situación que nos coloca en el límite de lo que sabemos y podemos hacer. Es posible que la situación propuesta no problematice a todos por igual, pudiendo provocar ansiedad en unos y desinterés en otros. Es importante, entonces, que el docente conozca bien las características de sus estudiantes en sus contextos de vida y sus diferencias en términos de intereses, posibilidades y dificultades, para poder elegir mejor qué tipo de propuestas son las que podrían ser más pertinentes a cada grupo en particular.

- **Propósito y organización.** Es necesario comunicar a los estudiantes el sentido del proceso que está por iniciarse. Esto significa dar a conocer a los estudiantes los propósitos de la unidad, del proyecto, de la sesión de aprendizaje, etc., es decir, de los aprendizajes que se espera que logren y, de ser pertinente, cómo estos serán evaluados al final del camino, de modo que se involucren en él con plena consciencia de lo que tienen que conseguir como producto de su esfuerzo. Esto supone informarles también el tipo de tareas que se espera puedan cumplir durante el proceso de ejecución. Implica, asimismo, describir el tipo de actividades a realizarse, a fin de poder organizarse del modo más conveniente y anticipar todo lo que se va a necesitar. Esto tiene que ver, por ejemplo, con los textos, materiales y/o recursos educativos que puedan requerirse, como videos, grabadoras, monitores, laptop XO, etc., pero también con los roles que se necesitará desempeñar, las reglas de juego a seguir dentro y fuera del aula, la forma de responder a situaciones imprevistas o emergencias, la presencia de eventuales invitados, expediciones, solicitudes de permiso, entre otras múltiples necesidades de organización y planificación, según la naturaleza de la actividad.

- **Motivación/interés/incentivo.** Los procesos pedagógicos necesitan despertar y sostener el interés e identificación con el propósito de la actividad, con el tipo de proceso que conducirá a un resultado y con la clase de interacciones que se necesitará realizar con ese fin. La motivación no constituye un acto de relajación o entretenimiento gratuito que se realiza antes de empezar la sesión, sino más bien es el interés que la unidad planteada en su conjunto y sus respectivas sesiones logren despertar en los estudiantes de principio a fin. Un planteamiento motivador es el que incita a los estudiantes a perseverar en la resolución del desafío con voluntad y expectativa hasta el final del proceso. Si los estudiantes tienen interés, necesidad, motivación o incentivo para aprender, estarán más dispuestos a realizar el esfuerzo necesario para lograrlo. La motivación para el aprendizaje requiere, además, de un clima emocional positivo. Hay emociones que favorecen una actitud abierta y una disposición mental activa del sujeto y, por el contrario, hay otras que las interfieren o bloquean. Una sesión de aprendizaje con un grado de dificultad muy alto genera ansiedad, una clase con un grado de dificultad muy bajo genera aburrimiento, solo el reto que se plantea en el límite de las posibilidades de los estudiantes -que no los sobrepasa ni

subestima- genera en ellos interés, concentración y compromiso. Significa encontrar un “motivo” para aprender. Los retos y hasta el conflicto cognitivo también pueden ser elementos de motivación. Algo que contribuye a sostener la motivación a lo largo del proceso es la despenalización del error, es decir, la decisión de no censurar ni sancionar a nadie por una equivocación. Fomentar la autonomía de los estudiantes para indagar y ensayar respuestas, supone necesariamente ser tolerante con los errores y convertirlas más bien en oportunidades para que ellos mismos puedan evaluar, discernir e identificar sus fallas, cotejando respuestas, y discutiendo abiertamente sus avances y dificultades.

- **Saberes previos.** Todos los estudiantes de cualquier condición social, zona geográfica, cultura o trayectoria personal tienen vivencias, conocimientos, habilidades, creencias y emociones que se han ido cimentando en su manera de ver y valorar el mundo, así como de actuar en él. Recoger estos saberes es indispensable, pues constituyen el punto de partida de cualquier aprendizaje. Lo nuevo por aprender debe construirse sobre esos saberes anteriores, pues se trata de completar, complementar, contrastar o refutar lo que ya se sabe, no de ignorarlo. La forma de identificarlos puede ser muy diversa,

pero sea cual fuere la estrategia empleada carece de sentido recuperar saberes previos para después ignorarlos y aplicar una secuencia didáctica previamente elaborada sin considerar esta información. Tampoco significa plantear preguntas sobre fechas, personas, escenarios u otros datos intrascendentes, sino de recuperar puntos de vista, los procedimientos para hacer algo, las experiencias vividas sobre el asunto, etc. La función de la fase de identificación de saberes previos no es motivacional, sino pedagógica. Esa información le es útil al docente para tomar decisiones sobre la planificación curricular, tanto en el plano de los aprendizajes a enfatizar como en el de la didáctica más conveniente.

- **Gestión y acompañamiento del desarrollo de las competencias.** Acompañar a los estudiantes en la adquisición y desarrollo de las competencias implica generar secuencias didácticas (actividades concatenadas y organizadas) y estrategias adecuadas para los distintos saberes: aprender técnicas, procedimientos, habilidades cognitivas; asumir actitudes; desarrollar disposiciones afectivas o habilidades socioemocionales; construir conceptos; reflexionar sobre el propio aprendizaje. Sin embargo, esto no basta. En efecto, las actividades y experiencias previstas para la secuencia didáctica

no provocarán aprendizajes de manera espontánea o automática, solo por el hecho de realizarse. Es indispensable observar y acompañar a los estudiantes en su proceso de ejecución y descubrimiento, suscitando reflexión crítica, análisis de los hechos y las opciones disponibles para una decisión, diálogo y discusión con sus pares, asociaciones diversas de hechos, ideas, técnicas y estrategias. Una ejecución mecánica, apresurada e irreflexiva de las actividades o muy dirigida por las continuas instrucciones del docente, no suscita aprendizajes. Todo lo anterior no supone que el docente deba dejar de intervenir para esclarecer, modelar, explicar, sistematizar o enrumbar actividades mal encaminadas. Todas las secuencias didácticas previstas deberían posibilitar aprender los distintos aspectos involucrados en una determinada competencia, tanto sus capacidades principales, en todas sus implicancias, como el arte de escogerlas y combinarlas para actuar sobre una determinada situación. En ese proceso, el estudiante de manera autónoma y colaborativa participará activamente en la gestión de sus propios aprendizajes. Si el docente no observa estos aspectos y se desentiende de las actividades que ejecutan sus estudiantes, si no pone atención en lo que hacen ni toma en cuenta su desenvolvimiento a lo largo del proceso, no estará en

condiciones de detectar ni devolverles sus aciertos y errores ni apoyarlos en su esfuerzo por discernir y aprender. El desarrollo de las competencias necesita ser gestionado, monitoreado y retroalimentado permanentemente por el docente, teniendo en cuenta las diferencias de diversa naturaleza (de aptitud, de personalidad, de estilo, de cultura, de lengua) que existen en todo salón de clase; especialmente en aulas multigrado o aulas multiedad.

- **Evaluación.** Todo proceso de aprendizaje debe estar atravesado por la evaluación de principio a fin; es decir, la evaluación es inherente al proceso. Es necesario, sin embargo, distinguir la evaluación formativa de la sumativa o certificadora. La primera es una evaluación para comprobar los avances del aprendizaje y se da a lo largo de todo el proceso. Su propósito es la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, la confrontación entre el aprendizaje esperado y lo que alcanza el estudiante, la búsqueda de mecanismos y estrategias para avanzar hacia los aprendizajes esperados. Requiere prever buenos mecanismos de devolución al estudiante, que le permitan reflexionar sobre lo que está haciendo y buscar modos para mejorarlo, por eso debe ser oportuna y asertiva. Es decir, se requiere una devolución descriptiva, reflexiva y orientadora, que ayude a los

estudiantes a autoevaluarse, a discernir sus respuestas y la calidad de sus producciones y desempeños. Por ello se debe generar situaciones en las cuales el estudiante se autoevalúe y se coevalúa, en función de criterios previamente establecidos. La evaluación sumativa o certificadora, en cambio, es para dar fe del aprendizaje finalmente logrado por el estudiante y valorar el nivel de desempeño alcanzado por el estudiante en las competencias. Su propósito es la constatación del aprendizaje alcanzado. Asimismo, requiere prever buenos mecanismos de valoración del trabajo del estudiante, que posibiliten un juicio válido y confiable acerca de sus logros. Así, es necesario diseñar situaciones de evaluación a partir de tareas auténticas y complejas, que le exijan la utilización y combinación de capacidades -es decir, usar sus competencias- para resolver retos planteados en contextos plausibles en la vida real. La observación y el registro continuo del desempeño de los estudiantes en el transcurso del proceso son esenciales para la evaluación y requiere que el docente tenga claro desde el principio qué es lo que espera que ellos logren y demuestren, y cuáles son las evidencias que le van a permitir reconocer el desempeño esperado. Esto exige una programación que no sea diseñada en términos de “temas a tratar”, sino que genere

procesos pedagógicos orientados al desarrollo de las competencias y capacidades que deben lograr los estudiantes. Es preciso señalar que conviene comunicarles previamente cuáles son dichos desempeños.

3. ANALISIS DE LOS ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Se han revisado tesis relacionadas con los niveles de criterios pedagógicos en la Biblioteca de la Universidad Católica de Santa María de pre y postgrado y no se han encontrado ninguna tesis relacionada con la investigación.

4. OBJETIVOS

Determinar el nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del VIII semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María.

Determinar el nivel de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del X semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María.

Establecer las semejanzas y diferencias de los niveles de criterios pedagógicos de las estudiantes de educación inicial del VII y X semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María.

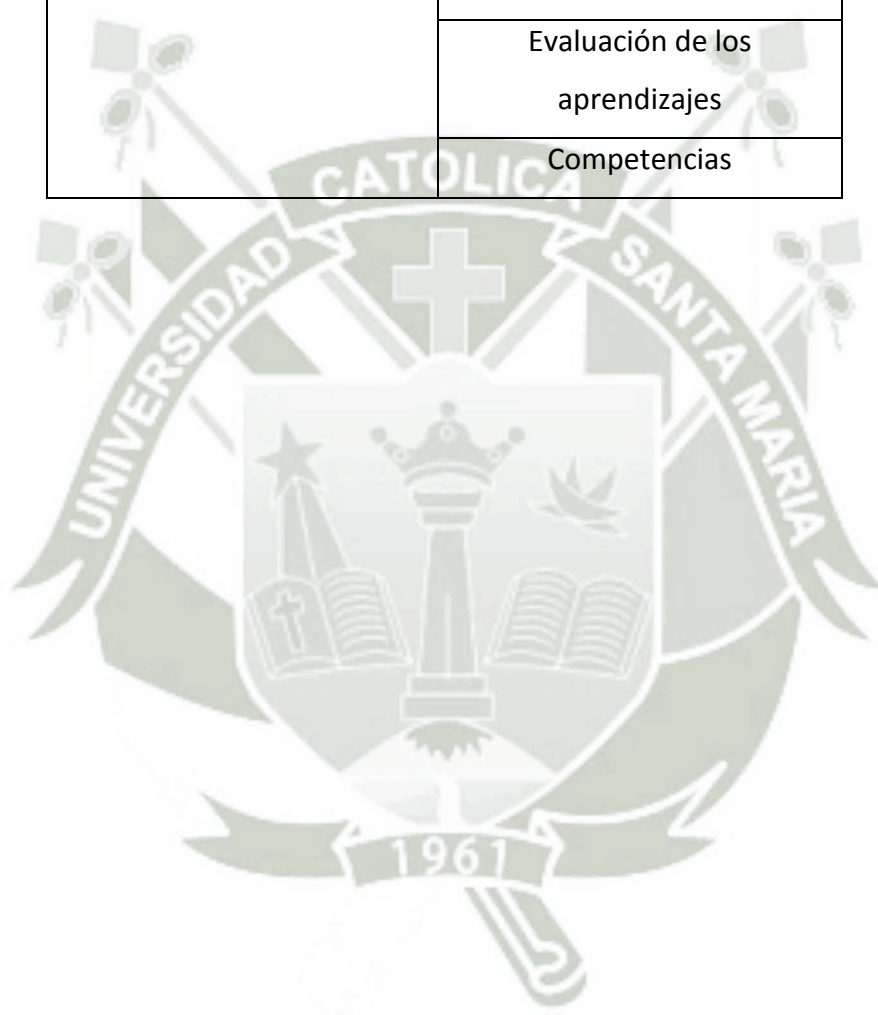
5. HIPOTESIS

Dado que el nivel de criterios pedagógicos está relacionado con los principios de cómo se concibe el proceso educativo y son una parte esencial en la formación de los docentes, es probable que las estudiantes del X semestre presenten un nivel muy bueno, mientras que las estudiantes del VIII semestre se encuentren en un nivel bueno.

6. VARIABLES E INDICADORES

CUADRO N° 1

VARIABLE	INDICADOR
Criterios pedagógicos	Planificación y programación
	Secuencia didáctica
	Evaluación de los aprendizajes
	Competencias



CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO OPERACIONAL

1. TÉCNICA E INSTRUMENTO

1.1 TÉCNICA E INSTRUMENTO

La técnica que se ha utilizado para la investigación es la encuesta y el instrumento es el cuestionario.

El instrumento que se ha aplicado es la “Prueba de Contratación Docente para contratos -2013” de la Gerencia Regional de Educación de Arequipa

CUADRO N° 02

CUADRO DE LA ESTRUCTURA DE LOS INSTRUMENTOS

Variable	Indicador	Técnica	Instrumento	Ítems
Criterios pedagógicos	Planificación y programación	Encuesta	Cuestionario ⁸	1,13,20,22,25,28
	Secuencia didáctica			2,3,5,9,15,17,21,24,29,30
	Evaluación de los aprendizajes			8,12,16,18,19,26
	Competencias			4,6,7,10,11,14,23,27

⁸ Prueba Contratación docente – 2013 del Gobierno Regional de Educación Arequipa

A continuación se presenta el baremo de calificación:

NIVEL	Planificación y programación	Secuencia didáctica	Evaluación de aprendizajes	Competencias
MUY BUENO	6	9 – 10	6	7 - 8
BUENO	4 – 5	7 – 8	4 – 5	5 – 6
REGULAR	3	4 – 6	3	3 – 4
DEFICIENTE	0 - 2	0 - 3	0 - 2	0 - 2

En relación a los baremos de planificación y programación y evaluación de aprendizajes el total de preguntas fueron 6 y en base a ello se ha procedido a establecer el nivel.

En cuanto al indicador de secuencia didáctica el total de preguntas fueron 10 y se estableció en baremo correspondiente y, finalmente en el indicador de competencias tuvo 8 preguntas, estableciéndose el baremo respectivo.

2.- CAMPO DE VERIFICACIÓN

- **UBICACIÓN ESPACIAL**

La investigación se desarrollará en la Universidad Católica de Santa María, en la Facultad de Ciencias y Tecnologías Sociales y Humanidades, en el Programa Profesional de Educación.

Ubicada en la calle San José, Umacollo, provincia y departamento de Arequipa.

- **UBICACIÓN TEMPORAL**

La investigación se realizó en el año 2015 por lo que hace que sea coyuntural.

- **UNIDADES DE ESTUDIO**

Las unidades de estudio son las estudiantes del VIII y X semestre de educación inicial de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María.

Las unidades de estudio están constituidas por un total de 40 estudiantes.

CUADRO N° 3

UNIDADES DE ESTUDIO

SEMESTRE	NÚMERO DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
VIII	20	50%
X	20	50%
TOTAL	40	100%

3.- ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para cumplir con la investigación se realizó lo siguiente:

- Se solicitó la Dirección de la Escuela Profesional de Educación de la UCSM, el permiso correspondiente para la aplicación del instrumento de evaluación.
- Terminada la recolección de datos se sistematizaron y se aplicó el cálculo estadístico correspondiente.
- La sigla que se utilizó para la investigación fue CRIPE -2015 que significa nivel de criterios pedagógicos en los estudiantes del VIII y X semestre. Esta sigla la utilizaremos para referirnos a los cuadros y gráficas en el capítulo de los resultados.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la investigación los que están organizados de acuerdo a la variable y a los indicadores, en forma sistemática en cuadros y gráficas.

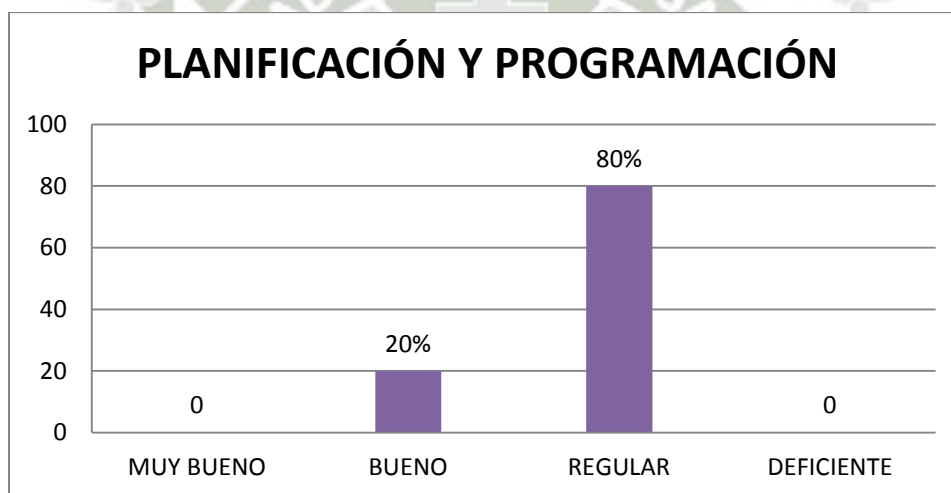
**1. EN CUANTO AL DOMINIO DE LOS CRITERIOS PEDAGÓGICOS DE LAS ALUMNAS
DEL VIII SEMESTRE**

**CUADRO N° 04
PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN**

NIVELES	f	%
MUY BUENO	0	0
BUENO	4	20
REGULAR	16	80
DEFICIENTE	0	0
TOTAL	20	100

CRIFE - 2015

GRÁFICA N° 01



CRIFE - 2015

En el cuadro y gráfica podemos observar que de un total de 20 estudiantes del VIII semestre, el 20% se encuentra en un nivel de bueno; el 80% de alumnas se encuentra en un nivel regular.

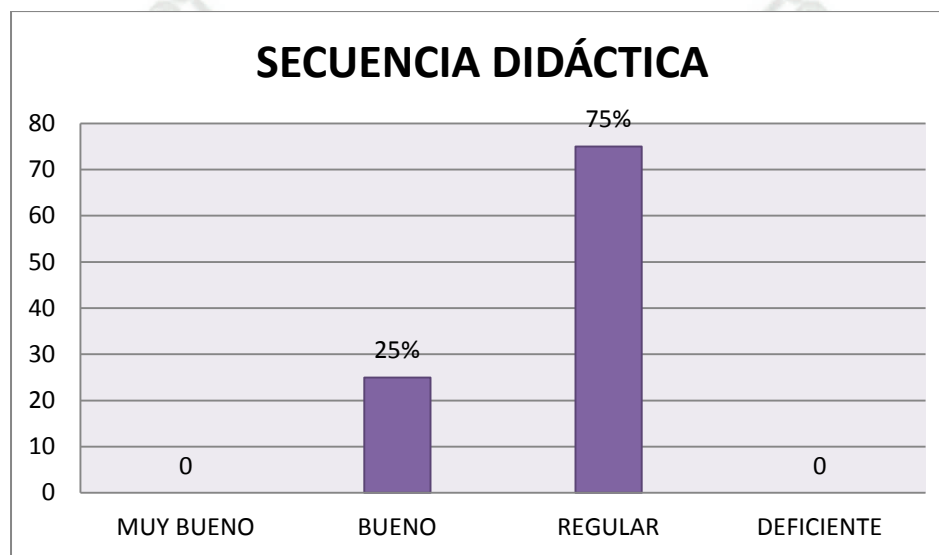
A pesar que dentro del plan de estudios se desarrolla la asignatura de planificación educativa y programación curricular las estudiantes han aplicado de forma regular sus conocimientos a los casos establecidos.

CUADRO N° 05
SECUENCIA DIDÁCTICA

NIVELES	f	%
MUY BUENO	0	0
BUENO	5	25
REGULAR	15	75
DEFICIENTE	0	0
TOTAL	20	100

CRIPE - 2015

GRÁFICA N° 02



CRIPE – 2015

En el cuadro y gráfica podemos observar que de un total de 20 estudiantes del VIII semestre el 25% se encuentra en un nivel de bueno; el 75% de alumnas se encuentra en un nivel regular.

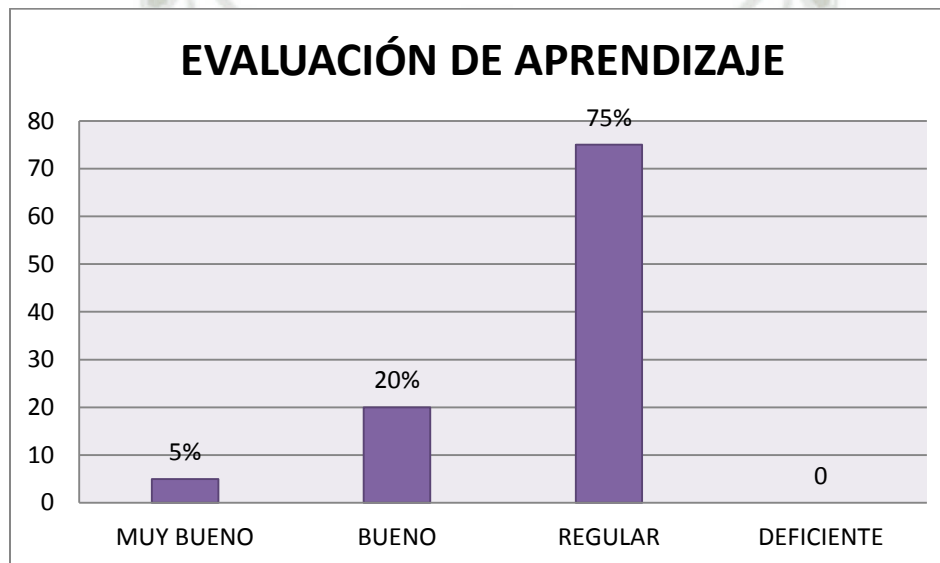
Este resultado nos indica que la mayoría de las estudiantes se encuentran en un nivel regular.

CUADRO N° 06
EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE

NIVELES	f	%
MUY BUENO	1	5
BUENO	4	20
REGULAR	15	75
DEFICIENTE	0	0
TOTAL	20	100

CRIFE - 2015

GRÁFICA N° 03



CRIFE - 2015

En el cuadro y gráfica podemos observar que de un total de 20 estudiantes del VIII semestre el 5% de las alumnas se encuentra en un nivel muy bueno, el 20% en un nivel bueno; y el 75% se encuentra en un nivel regular.

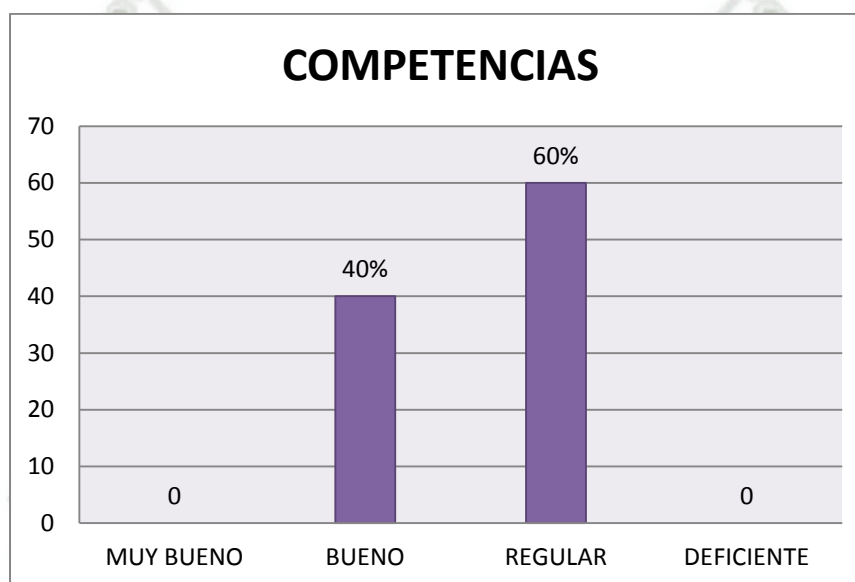
Podemos indicar que el mayor porcentaje de las estudiantes se encuentran en el categoría regular, esto se debe probablemente a que las estudiantes aun no tienen libertad para evaluar en sus centros educativos de prácticas, ya que son personal de apoyo.

**CUADRO N° 05
COMPETENCIAS**

NIVELES	f	%
MUY BUENO	0	0
BUENO	8	40
REGULAR	12	60
DEFICIENTE	0	0
TOTAL	20	100

CRIPE - 2015

GRÁFICA N° 04



CRIPE - 2015

En el cuadro y gráfica podemos observar que de un total de 20 estudiantes el 40% de las alumnas se encuentra en un bueno, el 60% en un nivel regular.

Podemos indicar que el mayor porcentaje de las estudiantes se encuentran en el nivel regular, debido a que recién llevan un semestre y medio haciendo prácticas y recién se están familiarizando con los aspectos de competencias.

**2. EN CUANTO AL DOMINIO DE LOS CRITERIOS PEDAGÓGICOS DE LAS ALUMNAS
DEL X SEMESTRE**

**CUADRO N° 06
PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN**

NIVELES	f	%
MUY BUENO	1	5
BUENO	1	5
REGULAR	18	90
DEFICIENTE	0	0
TOTAL	20	100

CRIFE - 2015

GRÁFICA N° 05



CRIFE - 2015

En el cuadro y gráfica podemos observar que los resultados de las estudiantes del X son los siguientes:

El 5% se encuentran en un nivel muy bueno; el 5% en el nivel bueno y el 90% en un nivel regular.

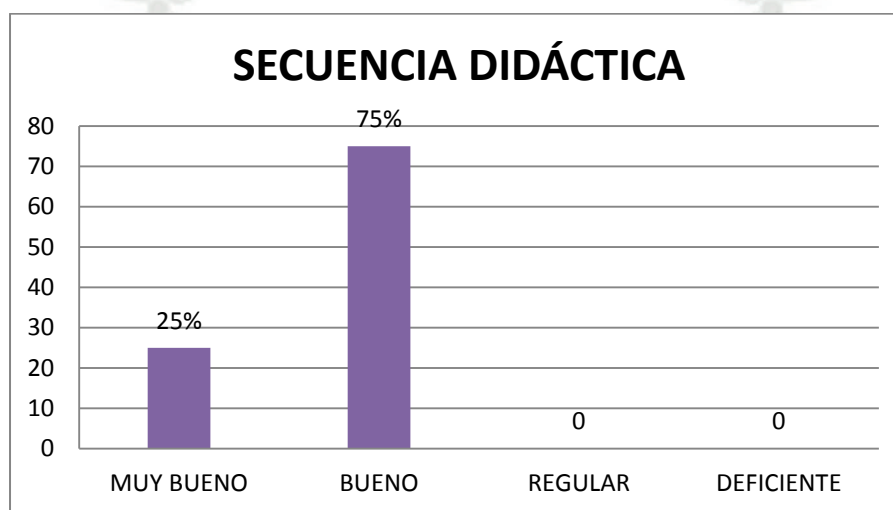
El porcentaje mayor lo encontramos en el nivel regular, esto nos indica que en las practicas que realizan no aplican los contenidos aprendidos en la asignatura de Planificación y Programación.

CUADRO N° 07
SECUENCIA DIDÁCTICA

NIVELES	f	%
MUY BUENO	5	25
BUENO	15	75
REGULAR	0	0
DEFICIENTE	0	0
TOTAL	20	100

CRIFE - 2015

GRÁFICA N° 06



CRIFE - 2015

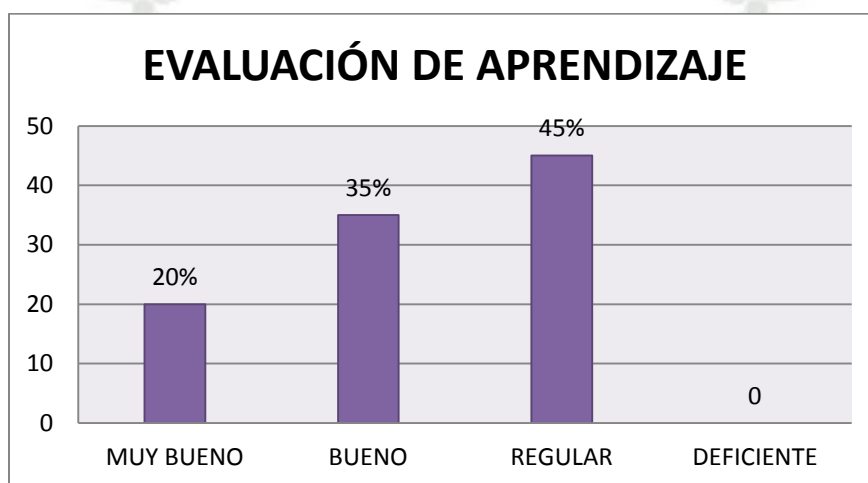
En el cuadro y gráfica podemos observar que el 25% de las estudiantes se encuentra en un nivel muy bueno y el 75% en un nivel bueno. Este es un resultado positivo debido que las estudiantes trabajan con los niños aplicando la secuencia correcta en la realización de las sesiones de aprendizaje.

CUADRO N° 8
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

NIVELES	f	%
MUY BUENO	4	20
BUENO	7	35
REGULAR	9	45
DEFICIENTE	0	0
TOTAL	20	100

CRIFE - 2015

GRÁFICA N° 07



CRIFE - 2015

En el cuadro y gráfica podemos observar que el 20% de las estudiantes se encuentra en un nivel muy bueno, el 35% en un nivel bueno; el 45% en el nivel regular.

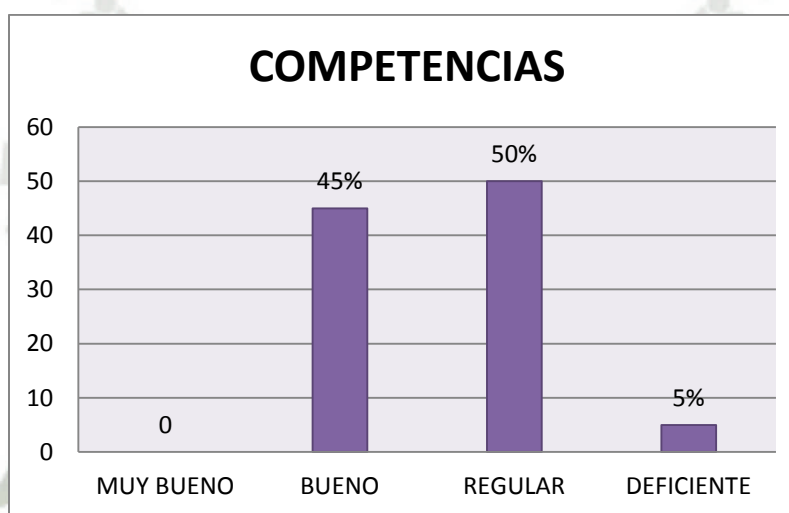
Podemos indicar que más de la mitad de las alumnas han obtenido un resultado positivo debido a que conocen y aplican adecuadamente los criterios de evaluación de los aprendizajes.

**CUADRO N° 9
COMPETENCIAS**

NIVELES	f	%
MUY BUENO	0	0
BUENO	9	45
REGULAR	10	50
DEFICIENTE	2	5
TOTAL	20	100

CRIFE - 2015

GRÁFICA N° 08



CRIFE – 2015

En el cuadro y gráfica podemos observar que de un total de 45% de las estudiantes se encuentra en un bueno, el 50% en un nivel regular y un 5% en el nivel deficiente.

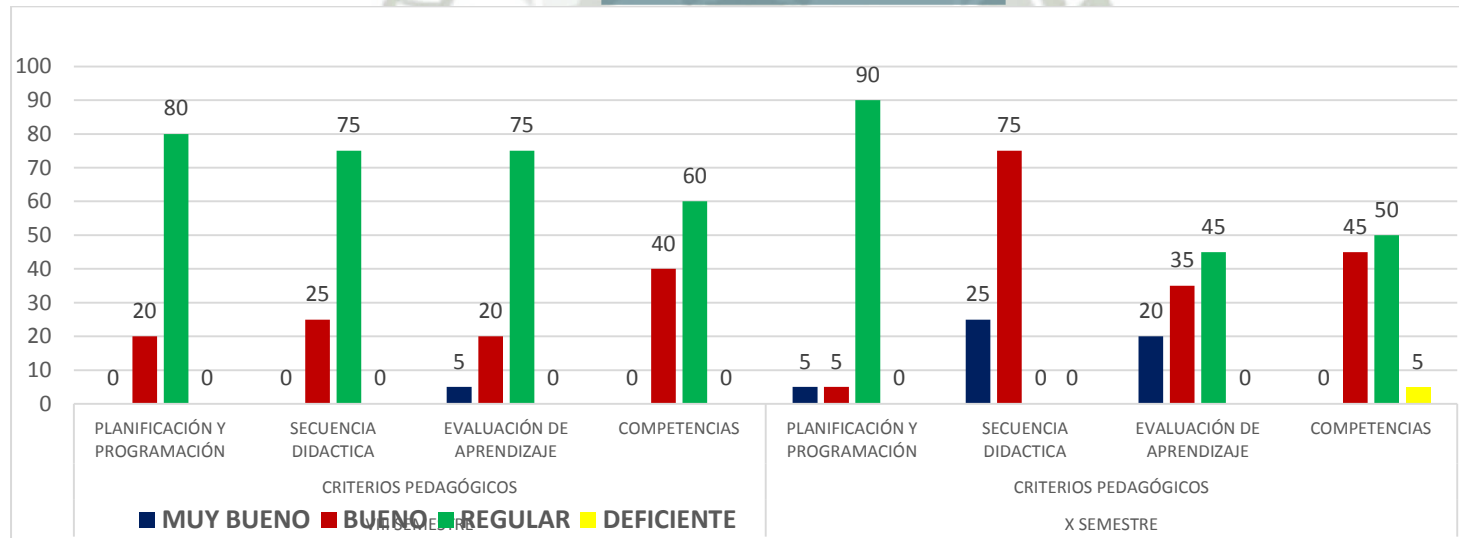
Este resultado nos indica que existen algunas deficiencias en poder establecer el tipo de competencias que tienen que trabajar con los niños.

CUADRO RESUMEN

	VIII SEMESTRE				X SEMESTRE			
	CRITERIOS PEDAGÓGICOS				CRITERIOS PEDAGÓGICOS			
	PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN	SECUENCIA DIDACTICA	EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS	PLANIFICACIÓN Y PROGRAMACIÓN	SECUENCIA DIDACTICA	EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS
MUY BUENO	0	0	5	0	5	25	20	0
BUENO	20	25	20	40	5	75	35	45
REGULAR	80	75	75	60	90	0	45	50
DEFICIENTE	0	0	0	0	0	0	0	5

CRIPE – 2015

GRÁFICO RESUMEN



En el cuadro resumen podemos observar que las estudiantes del VIII semestre presentan los mayores porcentajes en el nivel regular de planificación y programación, secuencia didáctica y evaluación de a los aprendizajes, pero presentan ciertas deficiencias en el aspecto de competencias (60%).

En relación a las estudiantes del X semestre destacan en los aspectos de secuencia didáctica con un 55% ubicándose en el nivel muy bueno; y se encuentran en el nivel regular en planificación y programación, evaluación de aprendizajes y en competencias.



CONCLUSIONES

PRIMERA: Los criterios pedagógicos de las alumnas del VIII semestre de educación inicial se encuentran en un nivel regular, sobresaliendo en el indicador de secuencia didáctica y presentando deficiencias en planificación y programación, evaluación de aprendizajes y para establecer competencias.

SEGUNDA: Los criterios pedagógicos de las alumnas del X semestre de educación inicial se encuentran en un nivel regular, sobresaliendo en el indicador de evaluación de aprendizajes y secuencia didáctica, presentando deficiencias en planificación y programación y competencias.

TERCERA: En relación a las semejanzas, ambos semestres presentan deficiencias en planificación y programación y para establecer las competencias que deben de lograr con los niños; en cuanto a las diferencias las estudiantes del VIII semestre destacan en los aspectos de secuencia didáctica; mientras que las estudiantes del X semestre desatacan en los aspectos de evaluación de aprendizajes y secuencia didáctica.

En consecuencia, la hipótesis ha sido disprobada.

SUGERENCIAS

PRIMERA: Se debe programar talleres para las diferentes especialidades a fin que las estudiantes conozcan los variados criterios para resolver casos que se presentan en el campo educativo.

SEGUNDA: La Escuela Profesional de Educación debería tomar una prueba general de criterios pedagógicos a las estudiantes del VIII y X semestre para poder diagnosticar posibles deficiencias y reforzar contenidos a fin que sean aplicados en las prácticas pre profesionales.

TERCERA: La Escuela Profesional de Educación a través de los Seminarios Talleres que se realizan anualmente deberían reforzar los aspectos de planificación y programación, evaluación de aprendizajes y competencias a fin que estos aspectos sean consolidados por las estudiantes tanto en los aspectos teóricos como en la práctica y especialmente en la aplicación de casos.

INFORMATOGRAFIA

Bisquerra, R. (1998). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Barcelona: Praxis. 35.

Bisquerra, R. (2002). La Práctica de la Orientación y la Tutoría. Barcelona: Praxis. Programación fina. Aguirre J.

http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/aguirre.htm.

consultado 11/11/14

La Programación curricular. JAVIER AGURRE ZABALETA

http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/aguirre.htm

consultado el 23/10/14

Competencia. Daniel Muñoz Rivera

<http://www.efdeportes.com/efd130/la-coordinacion-y-el-equilibrio-en-el-area-de-educacion-fisica.htm> Consultado el 12/09/14

Capacidad.

<http://distraídos.com.ar/recursosdocumentosdirigidos/02infografo.pdf>.

consultado el 04.06.2015

Martínez de Codès. M. (1998). La Orientación Escolar. Madrid: Sáenz y Torres

Molina, D. L.: Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación

<http://rieoei.org/deloslectores/736Molina108.PDF>

Prueba de evaluación Docente- 2013. Gerencia Regional de Educación de Arequipa



ANEXOS

Cuestionario sobre criterios pedagógicos que manejan los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación

Evaluación extraída de la prueba de contratación docente 2013, Gerencia Regional de Educación

PRUEBA DE EVALUACIÓN DOCENTE

Estimada estudiante, le solicitamos leer y contestar las preguntas marcando la alternativa correcta

1. En el mes de noviembre, Margarita le comenta a su colega Juana que está realizando sumas y restas con sus niños de 5 años. Juana no está de acuerdo con su planificación y le indica lo que debe hacer. ¿Cuál de las siguientes actividades es la adecuada?
 - a. Construir el significado numérico para realizar sumas y restas
 - b. Brindarles más oportunidades de sumar y restar con material concreto
 - c. Proporcionarles más material concreto y gráfico para sumar y restar
 - d. Facilitarles situaciones cotidianas referidas a ordenar y agrupar
 - e. Los niños deben realizar acciones de juntar, agregar y quitar
2. Teresa manifiesta que ha realizado actividades para la identificación de una secuencia de 5 tamaños de grande a pequeño con los niños. Su colega Amparo le indica que la actividad correcta que ha desarrollado es una:
 - a. Secuencia por orden de tamaños en forma continua.
 - b. Seriación con la relación de orden es más grande que
 - c. Seriación correctas de grande a pequeño y más pequeño
 - d. Secuencia de varios patrones de grande a pequeño
 - e. Secuencia con objetos de orden es más grande que
3. Paola le comenta a su colega de trabajo que los niños de su aula están teniendo dificultades para una adecuada convivencia en el aula. ¿Cuál de las siguientes actividades debe desarrollar primero?
 - a. Reconocer comportamientos y actitudes socialmente aceptados
 - b. Participar activamente en las actividades de aula y grupo
 - c. Respetar la opinión de los niños y de la profesora en el aula
 - d. Elaborar con el grupo acuerdos que respeta y hace respetar
 - e. Practicar hábitos de convivencia y poner límites en el aula
4. Elizabeth ha preparado la dinámica de la Telaraña lanzarse un ovillo de lana unos a otros e ir diciendo su nombre en el momento que tocan el ovillo. ¿Qué capacidad está desarrollando Elizabeth en los niños con esta dinámica?
 - a. Identificar sus cualidades personales y de los otros
 - b. Desarrollar sus habilidades sociales y comunicativas
 - c. Interactuar con los demás, consigo mismo y su entorno
 - d. Tener seguridad en sí mismo y respetar a los demás
 - e. Reconocer su derecho a ser llamados por su nombre

5. Un grupo de docentes de Educación Inicial sugieren diferentes estrategias para el trabajo en el área de Ciencia y Ambiente. ¿Cuál de las estrategias es pertinente para el desarrollo del pensamiento científico?
 - a. Reducir el espacio de juego y aumentar el de experimentos
 - b. Propiciar actividades de exploración e investigación
 - c. Propiciar actividades de motricidad fina y observación
 - d. Promover la representación con material gráfico
 - e. Dar más tiempo a la representación que a la experimentación

6. Margarita y María, profesoras de educación inicial discuten sobre la importancia de trabajar hábitos alimenticios en los niños de 5 años porque pretenden desarrollar capacidades en el área de Ciencia y Ambiente. ¿Cuál sería la capacidad que desarrollarían con esta actividad?
 - a. Preocuparse por su cuidado personal al comer
 - b. Uso de cubiertos al consumir frutas y vegetales
 - c. Aprovechamiento de la diversidad de cereales que tenemos
 - d. Desarrollar su lenguaje al pedir sus alimentos
 - e. Aprovechamiento de los alimentos que ingiere

7. La profesora Rosa de la sección 5 años comenta a sus colegas: «Hoy leímos cuentos sobre plantas, acordamos hacer carteles; los niños dibujaron muchas plantas y debajo de dichos dibujos escribieron los nombres. Claro que la escritura aún no es convencional por lo que los niños están en el nivel presilábico». La profesora hace esta afirmación porque los niños:
 - a. Crean textos sobre las plantas
 - b. Dibujan y trazan rasgos gráficos
 - c. Escriben textos y dibujan hojas
 - d. Escriben el nombre de las plantas
 - e. Dibujan las plantas que vieron

8. En la evaluación de inicio de año del aula de 4 años, se ha evidenciado que los niños requieren desarrollar capacidades de comprensión y expresión oral ¿Cuál de estas actividades permitiría superar esta dificultad?
 - a. Visitas y entrevistas
 - b. Reconocimiento de sonidos
 - c. Discriminación auditiva
 - d. Lectura de imágenes
 - e. Silabeo de palabras

9. La profesora Dora desarrolla el proyecto La Tiendita con niños de 5 años. En su desarrollo pregunta sobre lo que está escrito en cada envoltura, obteniendo de los niños las siguientes respuestas: Coca cola, Ace, Ariel, Colgate, galleta soda, etc. ¿Cuál sería la secuencia didáctica para el inicio del aprendizaje de la lectura?
 - a. Discrimina imágenes, formula hipótesis y juega con el lenguaje

- b. Discrimina imágenes, hipotetiza el texto y reconoce vocales
 - c. Discrimina imágenes, se acerca al mundo escrito y lee pequeños textos
 - d. Discrimina imágenes, reconoce palabras y separa por su extensión
 - e. Discrimina imágenes, relaciona imágenes con texto y deduce el texto
10. Los niños de 5 años leen los carteles de sus nombres y se van familiarizando con el lenguaje escrito. Entonces decimos que los niños:
- a. Se sienten contentos al escuchar sus nombres
 - b. Se inician en la adquisición del lenguaje escrito
 - c. Identifican los textos escritos y leen correctamente
 - d. Leen correctamente textos escritos sin ayuda
 - e. Están en la etapa alfabética y leen textos escritos
11. La profesora Milagros al terminar las actividades de la unidad didáctica del mes de mayo evalúa las capacidades y evidencia que sus niños no lograron una capacidad de Matemática. Entonces decide reforzar la capacidad no lograda a través de:
- a. Un Módulo de Aprendizaje
 - b. Una Sesión de clase
 - c. Una Actividad de aprendizaje
 - d. Un Taller específico
 - e. Una Unidad de Aprendizaje
12. Lucía y Gabriela discuten sobre la necesidad de evaluar el Proyecto de Aprendizaje y sobre las razones para hacerlo. ¿Cuál es el objetivo de la evaluación del proyecto?
- a. Ayudar a los niños a darse cuenta si escucharon a la profesora y lograron el producto
 - b. Ayudar a los niños a darse cuenta si pudieran integrarse al aula y con la profesora
 - c. Ayudar a los niños a darse cuenta si compartieron actividades y productos, obtenidos
 - d. Ayudará los niños a darse cuenta si cumplieron las tareas y respetaron las normas
 - e. Ayudará los niños a darse cuenta si lograron realizar las tareas propuestas y obtener el producto
13. Laura, profesora de 5 años ha decidido planificar Proyectos de Aprendizaje. Su colega Martha le dice que el proyecto es una pérdida de tiempo. Laura hace caso omiso de la opinión de Martha porque sabe que la característica central del proyecto es:
- a. Demandar una planificación secuenciada y lógica
 - b. Posibilitar el desarrollo de capacidades comunicativas
 - c. Promover el protagonismo del niño en su aprendizaje
 - d. Facilitar el desarrollo de capacidades investigativas
 - e. Desarrollarla autonomía e interacción de los niños
14. Sofía le dice a Carmen: «Este año quiero trabajar con Proyectos de Aprendizaje, creo que es una alternativa interesante para que los niños aprendan a planificar». Carmen le pregunta ¿Qué capacidades desarrollarás con los niños al planificar el proyecto?

- a. La capacidad para responder a preguntas y hacer propuestas
 - b. Capacidad para interactuar y hacer muchas preguntas
 - c. Capacidad para hacer preguntas e integrarse al grupo
 - d. Capacidad para analizar las preguntas que trae la profesora
 - e. Capacidad para integrarse al grupo y analizar el problema
15. La profesora Arminda está planificando una Unidad de Aprendizaje sobre la contaminación ambiental, tiene dificultades para definir la secuencia didáctica para una planificación pertinente Transmite sus dudas a Maura, su colega. ¿Cuál es la secuencia que le sugerirá Maura a Arminda?
- a. Analiza el problema con los niños y a partir de ello propone actitudes respetuosas
 - b. Analiza el problema con los niños y a partir de ello pide propuestas a los niños
 - c. Analiza el problema con los niños y a partir de ello plantea un listado de tareas
 - d. Analiza el problema con los niños y a partir de ese análisis les plantea retos
 - e. Analiza el problema con los niños y a partir de ese análisis plantea las actividades
16. Dos profesoras de Educación Inicial luego de una capacitación docente sobre programación y evaluación de los aprendizajes, conversan sobre la interpretación de la evaluación en el sentido de su característica formativa La Directora quien escucha la conversación interviene en forma asertiva. Ella afirma:
- a. Deben utilizar la evaluación como un proceso orientado solo a obtener información
 - b. Pueden utilizar la evaluación como un proceso orientado solo a verificar logros de aprendizajes
 - c. Deben utilizar la evaluación como un proceso orientado a la mejora de los aprendizajes
 - d. Deben utilizar la evaluación como un proceso orientado a observar resultados de aprendizaje
 - e. Pueden utilizar la evaluación como un proceso orientado a la meta evaluación
17. Esperanza, profesora de cinco años de una institución educativa, decide implementar una Unidad de Aprendizaje en respuesta al problema de escasa valoración de la cultura local. Al realizar el análisis del problema con los niños sigue una secuencia didáctica adecuada. ¿Cuál es el primer paso que sigue en la secuencia didáctica?
- a. Reflexionar sobre la cultura
 - b. Promover el interés
 - c. Motivar a los niños
 - d. Preguntar sobre el proyecto
 - e. Recoger saberes previos
18. Josefa es profesora del aula de 5 años del Jardín Las Flores Al concluir su segunda Unidad Didáctica aplica y sistematiza un instrumento de evaluación, ella no sabe qué hacer con los resultados obtenidos desde tu práctica ¿Para qué le servirá fundamentalmente a Josefa los resultados?
- a. Para reforzar a los niños con fichas de aplicación complementarias
 - b. Para identificar a los niños y niñas más hábiles y menos hábiles
 - c. Para reflexionar sobre su práctica educativa y tomar decisiones
 - d. Para informar a los padres de familia y a la directora de la institución

- e. Para consensuar con los docentes la aplicación de otros instrumentos
19. La profesora del aula rosada utiliza una lista de cotejo como instrumento de la evaluación de entrada. ¿Por qué la profesora habrá aplicado este instrumento de evaluación?
- Permite describir las actitudes y habilidades observadas dentro del aula
 - Es la última parte del proceso de enseñanza- aprendizaje del aula
 - Requiere tener una idea clara de la situación en que se encuentran los niños
 - En la evaluación de entrada solo se aplica la lista de cotejo a cada niño
 - Los indicadores son más fáciles de formular y registrar correctamente
20. Durante el año anterior la directora del Jardín N° 257 recibió muchas quejas de los padres de familia sobre el maltrato a los niños por parte de las profesoras. Ella ha convocado a las profesoras a una reunión con la finalidad de mejorar el clima emocional en las aulas. ¿Qué características favorecerán un clima emocional positivo en el aula?
- Buenas relaciones, buen trato, bienestar y satisfacción en profesoras y niños.
 - Seguridad física, motivación y solidaridad entre profesoras y padres
 - Relaciones favorables, estimulación de potencialidades en profesoras
 - Confianza, colaboración, buena disposición, reconocimiento y seguridad
 - Bienestar, seguridad física, motivación y reconocimiento de los niños
21. Para el desarrollo del juego libre en sectores la profesora del aula organiza a los niños en grupos, los distribuye en los diferentes sectores del aula y orienta el desarrollo del juego. La directora que se encuentra monitoreando considera que la profesora no está cumpliendo con el rol que le corresponde en el momento del juego libre en sectores. ¿Cuál sería el rol de la profesora durante los momentos de juego de los niños?
- La profesora debe dejarlos para que ellos jueguen solos sin ninguna intervención hasta concluir
 - La profesora y los niños deben establecer un cronograma rotativo para el juego en sectores
 - La profesora debe enriquecer los juegos con los niños distribuyendo diversos materiales concretos
 - La profesora debe promover juegos con todos los niños al aire libre y con los materiales concretos
 - La profesora debe acoger el juego de los niños y permitirles que realicen sus propios proyectos
22. Dos maestras dialogan sobre cuál sería el material pertinente para que los niños apliquen las convenciones asociadas a la lectura: orientación y direccionalidad de un texto. Una de ellas plantea que todos los textos servirían para este propósito y la otra no comparte esta posición. ¿Qué material sería pertinente para este propósito?
- Una receta de torta de chocolate
 - Un afiche de una feria gastronómica
 - Una lámina con las partes de la planta
 - Una imagen de Mafalda y sus amigos
 - Una tarjeta léxica de las vocales

23. Pedro, profesor del aula de 5 años tiene como propósito que los niños desarrollen la capacidad de agrupación de acuerdo a un criterio perceptual expresando sus semejanzas y diferencias Para ello ha previsto una situación de aprendizaje ¿Cuál sería el material pertinente que deberán manipular los niños?
- Siluetas de animales
 - Piedras pequeñas
 - Bloques lógicos
 - Semillas de eucalipto
 - Crayolas y papel
24. Los niños de 5 años en una asamblea inicial planifican ¿Cómo y dónde jugarán?, luego se organizan y desarrollan sus juegos, la docente les recuerda que les queda 10 minutos para concluir el juego, los niños ordenan los juguetes; luego sentados en un semicírculo verbalizan y cuentan a qué jugaron. Posteriormente la docente pide, que representen a través de dibujos el juego que desarrollaron. Identifica a qué secuencia de actividades corresponde
- Actividades en el área de ciencias
 - Actividades en el área personal
 - Actividades gráfico plásticas
 - Actividades en los sectores de juego
 - Actividades en áreas de desarrollo
25. Juan es un niño de 1 año y 6 meses que intenta alcanzar una canasta que está encima de una mesa ¿Cómo ayudaría la profesora a desarrollar la autonomía del niño?
- Llevándolo de la mano al peldaño superior
 - Poniendo un banquito para que suba
 - Ayudándolo a subir a una silla
 - Indicándole que suba a un cubo
 - Dejándolo hacer de manera creativa
26. Marleny comenta que su hija de 1 año juega tirando sus juguetes y a pesar que le ha enojado y dicho que no lo haga, lo sigue haciendo La vecina Josefina la escucha y le da un consejo ¿Cuál es el consejo?
- Déjalo, solo quiere realizar acciones repetitivas
 - Déjalo, está experimentando y aprendiendo
 - Ignóralo, solo quiere cambiar de juegos
 - Dale juguetes usados y guarda los nuevos
 - Dale juguetes que no pueda romper
27. La directora de la cuna Rayito de Luz convoca a una reunión de docentes para buscar una propuesta que mejorará los procesos afectivos - cognitivos de los niños. ¿Qué propuesta ayudaría en el propósito de la directora?
- Estimular los logros de apresamiento psicomotor
 - Intercambiar a docentes por aula cada 3 meses

- c. Procurar la permanencia de los docentes en sus aulas
 - d. Incrementar la cantidad de material concreto
 - e. Implementar las aulas con módulos audiovisuales
28. Los docentes de la cuna *Collpa* están implementando una estrategia que favorece el desarrollo «socio - afectivo, de los niños de 8 meses de edad durante el momento del baño. ¿Cuál es la estrategia que favorece este desarrollo en los niños?
- a. Decirles lo que sucederá en cada momento del baño
 - b. Darle juguetes y bañarlo con rapidez y cuidado
 - c. Bañarlos con rapidez y abrigarles con cariño maternal
 - d. Bañarlos en un lugar seguro, adecuado y limpio
 - e. Decirles para qué y cómo los bañaremos diariamente
29. En el aula de 2 años, la profesora Jacinta tiene que empezar a desarrollar actividades para lograr que el niño se vista solo ¿Qué estrategia debe seguir para iniciar este proceso?
- a. Mencionar los colores de la ropa que lleva puesta
 - b. Darle un muñeco y que identifique la ropa que tiene
 - c. Darle su ropa y que identifique los colores que tiene
 - d. Darle un muñeco y su ropa para que lo cambie
 - e. Ponerle la ropa mencionando las partes de su cuerpo
30. María Teresa es una madre que tiene una niña de 7 meses que llora con frecuencia cuando la dejan en la cuna, la mamá no sabe cómo actuar frente a esta situación. ¿Cuál es la estrategia que ayudaría a María Teresa?
- a. Llevarla a la cuna intercalando los días de la semana
 - b. Llevarla a lugares donde se socialice con otros niños y adultos
 - c. Visitar a lugares públicos para que observe a otras personas
 - d. Permitir que la mamá se quede con la niña hasta que se adapte
 - e. Ir a la cuna con sus juguetes de casa para que se calme

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
FACULTAD DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS
SOCIALES Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



**TALLER DE APLICACIÓN DE CRITERIOS PEDAGÓGICOS A TRAVÉS DEL
ESTUDIO DE CASOS**

Realizado por:

George Portugal Mamani

AREQUIPA – PERÚ
2016

TALLER DE APLICACIÓN DE CRITERIOS PEDAGÓGICOS A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE CASOS

I. FUNDAMENTO

Los criterios pedagógicos son principios acerca de cómo concebir y mejorar el proceso educativo, acordados por nosotros como docentes después de ser analizados individualmente, discutidos con nuestros compañeros en las reuniones de área y socializados en las plenarios para luego comprometernos en su desarrollo dentro del aula.

Para establecer los criterios pedagógicos es necesario considerar tres aspectos importantes:

- Los propósitos que se establecen en el Proyecto Educativo Institucional.
- Cumplir con los objetivos que establece el Ministerio de Educación.
- Aplicar todos los aspectos que plantea el currículo considerando hacia dónde queremos llegar, qué deseamos lograr con los estudiantes y cómo hacer para que los estudiantes adquieran de manera exitosa las competencias.

Por tal motivo, las estudiantes de la Escuela Profesional de Educación deben dominar la parte teórica y saber aplicar las diferentes estrategias en el aspecto práctico durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje cuando se realice la práctica pre profesional y cuando se ejerza la carrera como docente titular en las Instituciones Educativas.

II. OBJETIVOS

- Realizar talleres de aplicación de criterios pedagógicos.
- Analizar las casuísticas para establecer la solución a través del análisis de los criterios pedagógicos.
- Emitir juicios de opinión a través de plenarias después que se analicen los casos.
- Solucionar las diferentes evaluaciones regionales y nacionales que se aplican a los docentes para acceder a plazas de contrato y de nombramiento.

III. APLICACIÓN

1. La Escuela Profesional de Educación realizará talleres de análisis y aplicación de los criterios pedagógicos para los estudiantes en general, pero siendo obligatorios desde el VII semestre.
2. Los talleres se realizarán una sesión al mes y serán el último sábado de cada mes.
3. Los horarios de trabajo serán de 3 horas de 45 minutos.
4. Los talleres estarán a cargo de los docentes de las asignaturas de:
 - Planificación y programación curricular
 - Didáctica Educativa
 - Evaluación de Aprendizajes
 - Prácticas pre Profesionales
5. Se realizarán los análisis de los casos de las pruebas de contratación y nombramiento de las diferentes Gerencias Regionales de Educación a nivel nacional y del Ministerio de Educación.

6. Al término de cada taller se realizará una evaluación a fin de consolidar aprendizajes y resolver dificultades.
7. Al término de los talleres se realizará una evaluación general a los estudiantes.
8. Los estudiantes al finalizar el taller recibirán un certificado por parte de la Escuela Profesional de Educación.

CRONOGRAMA

TALLER	FECHA	RESPONSABLE
Planificación y Programación	Último sábado del mes de marzo	Docente de Planificación y Programación
Secuencia Didáctica	Último sábado del mes de abril	Docente de Didáctica Educativa
Evaluación de aprendizajes	Último sábado del mes de mayo	Docente de evaluación educativa
Competencias	Último sábado del mes de junio	Docente de Práctica pre profesionales
Evaluación general	Último sábado del mes de julio	Comisión asignada por la Dirección de la Escuela