



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**PERCEPCIONES, CREENCIAS Y VALORACIONES DE ESTUDIANTES DE
CUARTO AÑO DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LA COMUNA DE
SANTIAGO SOBRE SUS DOCENTES Y SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

Autora: María Rosa Cornú González
Profesora Guía : Mg. Maritza Rivera Moreno

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Mención Didáctica e
Innovación Pedagógica**

**Noviembre 2019
Santiago, Chile**

ÍNDICE

Resumen	01
Abstract	02
Introducción	03
Capítulo I: Antecedentes Generales y Objetivos	
Antecedentes Generales y Planteamiento del Problema	08
Objetivo general	09
Objetivos específicos	09
Capítulo II: Marco teórico	
El contexto histórico educativo	11
Práctica pedagógica	14
La formación inicial docente en Chile: Avances y expectativas	16
Realidad, regulación y estándares en Chile	25
Práctica pedagógica y su transformación desde la mirada sociocrítica y la influencia de la inclusión en el proceso formativo	31
Capítulo III: Marco metodológico y Resultados	
Metodología de estudio	38
Instrumento de evaluación	40
Presentación de resultados	41
Capítulo IV: Discusión y Conclusiones	
Discusión	48
Conclusiones	56
Referencias	59
Anexos	76

Resumen

El presente estudio pretende develar las percepciones, creencias y valoraciones de estudiantes de cuarto año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de una Universidad privada de la comuna de Santiago sobre sus docentes y sus prácticas pedagógicas.

Para lograr esto, se realizó una revisión bibliográfica de tópicos atinentes y una contextualización histórica permitiendo describir conceptos como educación, competencias, práctica pedagógica, calidad en la Educación Superior, Formación Inicial Docente y Estándares Orientadores desde la mirada del Ministerio de Educación de Chile y desde una perspectiva complementaria planteada por diversos autores que trabajan en el proceso formativo de estudiantes en dicho contexto.

El concepto de práctica pedagógica y formación inicial docente, como ejes centrales, se revisan desde una mirada sociocrítica, incorporando estándares establecidos en nuestro país, además de analizar la influencia de la inclusión en el proceso formativo específicamente de las estudiantes de la carrera en cuestión.

La herramienta utilizada para lograr el objetivo general de la investigación fue la aplicación de una entrevista grupal (focus group), luego una transcripción del discurso y un análisis de las respuestas considerando lo explícito y lo emergente.

Posteriormente, se da paso al análisis de los resultados, a su discusión considerando el contexto de otros estudios similares y concluyendo, con un discurso reflexivo y crítico sobre las percepciones, creencias y valoraciones de estudiantes de cuarto año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial sobre sus docentes y sus prácticas pedagógicas.

Abstract

The present study aims to develop the perceptions, beliefs, and assessments of fourth-year students on Special Education Teachers' careers in a private university in Santiago, Chile, in relation to their teachers and his pedagogical practices.

To achieve this, a bibliographic review of atypical topics and historical contextualization were performed. Concepts such as education, skills, pedagogical practice, quality in Higher Education, Initial Teacher Training and Guiding Standards are described from the perspective of the Ministry of Education of Chile, and from a complementary perspective raised by various authors who work in the training process of students in that context.

The concept of pedagogical practice and initial teacher training, as central axes, are reviewed from a socio-critical perspective, incorporating specifically established regulations in this country.

In addition, we analyzed the influence of inclusion in the specific training process of the students.

In order to achieve the general objective of this research we have used first a focus group, then a specific discourse analysis of the answers given by the student. Next, we have discussed the results obtained in the context of similar studies reported in the literature. Finally, we have concluded with a critical view and reflection, perception of the different values and beliefs of this group of students.

Introducción

En los últimos años en Chile, las instituciones de educación no logran adaptarse ni transformarse al ritmo que lo hace la sociedad, por lo que se hace necesario reflexionar acerca de cómo deberían ser los centros educativos para preparar a los jóvenes a vivir en condiciones que cambian cada día más rápidamente (Delval, 2013). Junto a esto, la formación inicial docente ha sido un tema en discusión por parte de los distintos actores desde hace décadas (Jackson, 1991; Melnick, 1995; Cornejo, 1999)

En nuestro país, aun cuando existe un consenso entre los investigadores en educación acerca de la relevancia que posee un docente efectivo en los resultados académicos de sus estudiantes, no existe un perfil único relacionado con las acciones que debe llevar a cabo un profesor para cumplir con lo que espera cada estudiante de él, puesto que, en ocasiones depende de quiénes son esos estudiantes y sus percepciones y creencias acerca de esta figura dentro del aula universitaria: su profesor.

Así lo señalan Cox, Meckes & Bascopé (2010), quienes reflexionan acerca de la importancia de la formación inicial docente, describiéndola como un "elemento central para fomentar el mejoramiento de la calidad de la educación" (p.205). Es decir, constituye un eje clave para enriquecer las prácticas docentes al interior de un aula universitaria. Por ello, y tal como concluyó el informe de la consultora McKinsey (Barber & Mourshed, 2008) no hay sistemas educativos que puedan ofrecer oportunidades de aprendizaje de calidad diferentes que las capacidades de sus profesoras y profesores. Y si a eso, le sumamos la importancia de cómo los estudiantes están definiendo a sus docentes, se tendrá una panorámica valiosa para en un futuro próximo establecer perfiles docentes, específicos para cada carrera universitaria, en concordancia con el proyecto educativo de la casa de estudios en la cual se encuentran insertas. La Unesco (2009), en su Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, proclamó la necesidad de dar nuevos enfoques que permitan a "la Educación Superior ampliar la formación de los profesores con planes y programas de estudios que den a los docentes la capacidad de dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI"

A nivel de investigación, existe un consenso en que el fenómeno de la docencia universitaria debe articularse desde dos miradas: Desde los propios docentes acerca de su ejercicio pedagógico y desde los estudiantes (Álvarez, García y Gil, 1999; Stronge, 2002).

Con respecto al primer agente (docente), se ha estudiado desde la observación de sus prácticas, sobre aquello que piensan los docentes acerca de los contenidos que enseñan, sobre cómo creen que se deben enseñar y cómo los enseñan, cómo creen que aprenden sus estudiantes, cuáles son las creencias de los propios docentes, sus discursos, entre otros. Sin embargo, son menores los estudios que buscan alcanzar una comprensión de los docentes y sus prácticas pedagógicas, tomando como referente a los propios estudiantes y a las percepciones y creencias que éstos poseen en torno a sus docentes y a sus prácticas pedagógicas, generando dentro de este marco, un nudo crítico de la

formación inicial docente, ya que, las percepciones no son consideradas en este contexto (Corbette, 2002; Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005).

Entonces, si se considera esta información, no se puede cambiar a los estudiantes que ya se encuentran insertos en el proceso formativo del sistema educativo, lo que sí se puede intencionar es perfilar y enriquecer las prácticas educativas universitarias para formar a profesores con un alto desempeño, considerando al estudiante en el centro del proceso enseñanza aprendizaje (Sánchez, 2005). Sin embargo, para ello, se requiere conocer lo que opinan los estudiantes, en qué elementos de la docencia universitaria centran su atención, cómo definen a sus docentes que imparten las distintas asignaturas a lo largo de sus años de formación, cuánta relevancia tienen temas administrativos en esta docencia versus la experticia disciplinar, cuánto pesa las habilidades genéricas o comúnmente "blandas" en estos docentes, entre otros elementos necesarios de indagar para develar con fundamentos las percepciones y creencias de quienes son parte importante de la tríada presente en el aula universitaria (docente, estudiante y contexto de aprendizaje). Por ende, la formación docente no sólo apunta al nuevo conocimiento y a su actualización, sino que también a promover nuevas experiencias e intercambios vivenciales, como así también a impulsar la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas. Esto debe considerar que, los docentes universitarios por lo general, son profesionales de la misma disciplina, sin formación pedagógica y que no requiere formación inicial habilitante para la docencia universitaria. Sin embargo, "aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en su marcha su actividad cognitiva" (Carlino, 2012).

A su vez, la falta de evidencia con respecto a este tema, por parte de las instituciones formadoras trae consigo un nicho que es indispensable estudiar, ya que, dichas percepciones constituyen las voces de quienes forman parte del contexto universitario. De igual forma, esta evidencia debiese ser sustento para la incorporación de nuevos docentes dentro de las carreras que estén en estrecha relación y cumplan con el perfil determinado.

Más aún, si se definen los procesos de enseñanza en la sociedad del conocimiento actual, desde la racionalidad técnica al acompañamiento del aprendizaje de forma crítica y reflexiva en su propio quehacer. Así lo destaca Montero:

El nuevo rol docente está fuertemente afectado por un cambio de énfasis de una docencia centrada en la enseñanza hacia otra en el aprendizaje, con la preocupación por preparar a los estudiantes para una acción social competente y, por la introducción de los ambientes y situaciones de aprendizaje con tecnologías informáticas y de comunicación. (Montero, 2007, p.342)

Por todo lo anterior, es que, en el contexto de educación superior, la Formación Inicial Docente forma parte del constructo teórico a resaltar. Según Poggi (2013), se debe considerar que las políticas docentes establecidas por una Institución de Educación

Superior, debieran sustentarse en acuerdos sobre criterios profesionales como marcos de referencia para la enseñanza que considere “lo que dice la investigación y los propios docentes acerca de los conocimientos, las capacidades y las competencias que ellos deben tener” (p.54). Esta formación está enmarcada en un plan de desarrollo estratégico, que fortalece el estatus de la profesión y los niveles de calificación de sus actores protagónicos/as (Poggi, 2013; Morales et al 2017).

Recientemente en Chile, se evidencian profundos cambios en las políticas educativas, persisten nudos críticos en la formación inicial y continua del profesorado (Cancino, 2017; Mancilla, 2017; Weinstein, et al 2018).

Una formación personal, académica, profesional y social que invisibiliza las operaciones representacionales asociadas a las distintas relaciones existentes (de género, de los/las formadores/as de docentes, estudiantes de pedagogía y profesores/as en ejercicio, entre otras), aun cuando dichas representaciones "ocultas" son una arista primordial para conocer lo que simbolizan los estudiantes (Lizana, 2008).

En este contexto, el estudio de las percepciones y creencias representa una gran oportunidad y una puerta abierta al espacio de mejoramiento de la formación inicial de profesores, sobre todo si se reconoce la existencia de fuertes evidencias en torno a que el aspecto que más pesa en el desenvolvimiento laboral de un profesional recién egresado, es aquel que tiene que ver con sus concepciones, creencias y representaciones que a lo largo de su vida ha ido construyendo. Las creencias ponen de manifiesto la existencia de procesos particulares de construcción del conocimiento, a partir de los cuales interpretan, deciden e intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las creencias sirven como marco de referencia y guías “orientadoras” de la acción en la práctica educativa (Solar, 2018). Por tanto, la práctica pedagógica que desarrolla un estudiante al egresar y comenzar a desenvolverse en el aula, tiene mucho más que ver con esas representaciones construidas y no revisadas, en torno al conocimiento, al aprendizaje, al rol del estudiante, a lo que es aprender, entre otros, que con todo el contenido que cada propuesta formativa ofrece. Con ello se reduce a una acción instrumental y mecánica que poco involucra sentidos e intenciones centrados en valores, principios e intereses humanos que denoten el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, fundamentado en la autonomía del estudiante (Cobo, 2011; Corredor, 2017).

En 1990, Zeichner afirma que la relación que se produce entre el profesor más experimentado y el aprendiz, se considera como una estrategia apropiada para transmitir al iniciado, el conocimiento cultural que posee el buen profesor. Se enfatiza el rol pasivo como receptor de este conocimiento (Zeichner, 1990).

Con esto, se quiere señalar que la formación inicial, es decir, el paso por una institución de educación superior, pareciera no dejar huella en este profesional, y esto, debido en parte a que todas esas percepciones que subyacen a su quehacer, no son generalmente materia de estudio y tampoco los planes o programas se orientan a que los estudiantes tomen consciencia de las mismas a partir de explicitarlas en la formación inicial. Como se podrá deducir, una formación inicial con estas características lleva al estudiante y futuro profesional a actuar sobre la base de representaciones que no han sido revisadas, materializándose ello en prácticas que tienen muchas veces a la base concepciones obsoletas y poco actualizadas de aspectos tan importantes como lo que representa en la

actualidad el aprendizaje y la enseñanza, los roles que en este proceso le cabe al docente y al estudiante, lo que representa hoy el conocimiento y su construcción, entre otros conceptos (Rodicio-García, 2011; Portillo, et al 2012; Bretones, 2013).

El propósito de este trabajo es dar a conocer los resultados del estudio que buscó develar las percepciones, creencias y valoraciones de estudiantes de cuarto año de la carrera en educación diferencial de una universidad privada de la comuna de Santiago, acerca de sus docentes, mediante la descripción del perfil docente formador, caracterización de los docentes y sus estrategias de enseñanza y aprendizaje y la identificación de un buen docente universitario. En tal sentido, el presente informe se inicia con los antecedentes generales del problema de estudio, en donde se exponen los antecedentes históricos de la educación, aspectos importantes y significativos de la práctica pedagógica. Luego se presentan los **objetivos generales y específicos** que han inspirado este trabajo. En el **marco teórico** se aborda el tema de formación inicial docente en Chile, considerando avances y expectativas, su regulación y estándares definidos. Se abordará la práctica pedagógica desde una mirada sociocrítica y la influencia de la inclusión en el proceso formativo. En el apartado **de marco metodológico**, quedan descritos todos los protocolos que se realizaron para obtener la información y para la elaboración de este trabajo; desde el diseño de estudio, la determinación de la muestra, la recolección de los datos para obtener resultados y su posterior análisis. A continuación, se exponen los **resultados** para cada uno de los objetivos mencionados. Con la misma estructuración del apartado anterior, se lleva a cabo una **discusión** crítica sobre los resultados, contrastándolos con las evidencias científicas del campo.

Finalmente, se exponen las **conclusiones del estudio**, las cuales recogen los puntos claves derivados de sus resultados.

CAPÍTULO I
ANTECEDENTES GENERALES Y OBJETIVOS

Antecedentes generales y planteamiento del problema

Las percepciones y creencias de los estudiantes y de los docentes, son sin duda una gran oportunidad para el proceso de mejoramiento continuo y de aseguramiento de la calidad en educación superior. Más aún, si se considera la importancia que radica en el magisterio el proceso de la formación inicial de profesores, en donde la práctica es considerada fundamental para el desarrollo y adquisición de expertiz en la docencia efectiva.

Varios trabajos de investigación se centran en las competencias prácticas de los estudiantes y en número menor aquellos que abordan las vinculadas al ámbito académico (Álvarez Benítez, 2013; Rodríguez, 2015). Ante esta situación, es importante considerar que, a juicio de Zabalza (2013), la formación práctica “precisa de momentos de reflexión y de fijación de su sentido curricular para evitar que se convierta en una pieza suelta del sistema formativo y deje de cumplir la función que tiene encomendada” (p.6). Entonces, y considerando lo señalado, en el marco de la formación de un profesional de la educación diferencial, y tal como lo señalan los resultados del trabajo de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (CFID, 2005), se está frente a un escenario donde quienes se forman, han ido construyendo y reconstruyendo percepciones y representaciones en torno a lo que es la diversidad, atender a esa diversidad, las necesidades educativas especiales, el rol de un docente en este contexto, el niño y la niña con necesidades educativas especiales, entre otros. Por su parte, el Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos sobre la educación superior en Chile (OECD, 2009), establece que la enseñanza universitaria en nuestro país, está centrada en la memorización de contenidos, que se enfatiza el aprendizaje individual sobre el colaborativo y que los métodos de evaluación se basan en pruebas tradicionales que fomentan la reproducción. Además, se establece que los alumnos no tienen influencia sobre el diseño de los programas y que hay reticencia en el uso de tecnologías de aprendizaje para el desarrollo de la docencia.

Finalmente, entonces, el abordaje de las percepciones y creencias de los estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial en torno a sus docentes universitarios y sus prácticas pedagógicas, permite una aproximación a conocer la importancia del vínculo y nexo que se establece de la interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje a diario entre ambas visiones. Esta información permitirá revisar y retroalimentar con evidencia el trabajo de los docentes y dará pie a la posibilidad de utilizar posteriormente dicha información como punto central para enriquecer las prácticas docentes en las aulas universitarias en pedagogía y construir desde esta información el mejoramiento del nexo y utilizar este, como una actividad formativa para el estudiante como para el docente.

Objetivo General

Develar las percepciones, creencias y valoraciones de estudiantes de cuarto año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de una universidad privada de la comuna de Santiago acerca de sus docentes.

Objetivos Específicos

1. Describir las percepciones, creencias y valoraciones de los estudiantes de cuarto año de Educación Diferencial en relación al perfil del docente formador de la carrera.
2. Caracterizar las percepciones y creencias de los estudiantes de cuarto año acerca de sus docentes y de las estrategias de enseñanza aprendizaje de su universidad.
3. Identificar las valoraciones de los estudiantes, para la construcción de un buen docente universitario de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Marco teórico

El contexto histórico educativo

El estudio del contexto histórico en educación, es un elemento imprescindible para entender el estado del sistema educativo actual. Con el pasar de los años, ha ocurrido un cambio educativo, como señalan Bowe y Ball (1992) que se genera en tres contextos diferentes. En primer lugar, el contexto macro, que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción; en segundo lugar, encontramos el contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidad mediante leyes y diversos cuerpos normativos con una capacidad de cambio limitada, ya que no pueden modificar la mentalidad de los profesores ni el sentido de su trabajo en las aulas; por último, existe un tercer contexto de la práctica, que hace referencia al trabajo real de los profesores y de los centros educativos. Cualquier intento de reforma educativa que no tenga en cuenta los elementos determinantes de estos tres contextos está abocado al fracaso (Esteve, 2003).

El cambio educativo, se ha producido de forma licenciosa y moderada, ya que, es necesario considerar la cultura profesional, las opiniones y las condiciones de trabajo de los profesores, además de las instituciones de educación que tienen sus propias tradiciones y estructuras de trabajo, que dependen de personas con una determinada sensibilidad, con una determinada historia personal y una específica concepción de la enseñanza que se ha formado en un determinado contexto histórico (Cuban, 1992). Incluso si observamos los procesos históricos desde la Antigua Grecia, podemos destacar modelos “docentes” cuyas características, a pesar de formar parte de un contexto tan diferente del actual, resultan extraordinariamente interesantes para comprender el proceso formativo. Uno de los primeros testimonios de la relación maestro-discípulo y, por tanto, de la interacción entre perfiles docentes y alumnos, en un contexto de aprendizaje en la cultura occidental, tiene su fuente en la mitología griega y en la épica homérica. Los héroes adquieren su grandeza tanto por su estirpe como lo que resulta más interesante todavía, por la presencia e importancia de sus maestros, quienes realizan un seguimiento constante de las acciones de sus discípulos interviniendo cuando estos más les necesitan. Luego, al igual que ocurría en la época homérica, el propósito fundamental de la educación para los sofistas y Sócrates no es otro que lograr la excelencia. Sin embargo y aún manteniendo una cierta visión competitiva de la excelencia, el significado del

término experimenta una variación, en donde el objetivo fundamental de la enseñanza no es formar buenos ciudadanos, conscientes de la importancia de la interacción social y política de esa época. Esto hace que el aprendizaje no sea algo erudito ni privado, sino que tiene que tener una utilidad social, pública, asociada a la progresión social (Guthrie, 1994; Seoane, 2007).

Si observamos el siglo XXI, la humanidad tuvo grandes desarrollos en la ciencia y la tecnología. La conjunción de ambas, acompañados por el progreso del hombre, generó una expansión en la información y los datos. En efecto, el siglo XXI además tuvo avances revolucionarios que cambiaron la forma de comunicarnos y de transmisión del conocimiento. Con esto, los procesos de enseñanza/aprendizaje han estado en permanente revisión para incorporar los nuevos métodos en el sistema educativo, debiendo considerar las características particulares y propias de la sociedad actual, destacando la transformación y (re) definición de la labor docente y su formación en el contexto educativo (Entonado, 2017; Sánchez, 2017; Cabrero, 2017).

El sistema educativo existe dentro de una sociedad concreta que, por supuesto, también podríamos llamar un sistema complejo. La educación como tal es uno de los múltiples subsistemas del todo, fuertemente conectado con lo social. Este primer nivel de análisis hace referencia a cuáles son las definiciones externas al propio sistema educativo que expresan los requerimientos que le hacen los otros diferentes subsistemas de la sociedad a la educación.

Actualmente, el desarrollo de una sociedad global, cuestiona fuertemente desde dónde deben gestarse las definiciones político-ideológicas que informan un sistema educativo en particular, aspecto absolutamente importante y pertinente (Aguerrondo, 2017).

En orden a lo anterior, en el contexto universitario, es posible observar que la labor docente obliga a conocer teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de habilidades para desarrollar la enseñanza de manera correcta; ser capaz de elaborar una autocrítica de su labor, que le permitirá desarrollar y redefinir su acción de aula e ir creciendo profesionalmente (Badley, 2000; De Vicente 2002; Alcaide, 2016).

Marcelo (Marcelo, 1999) establece los siguientes conocimientos como necesarios en la figura del profesor universitario: Planificación de la enseñanza, Metodología didáctica, Motivación, Comunicación con los alumnos, Gestión de clase, Evaluación del estudiante, del ambiente de clase y del propio profesor, Tutorías y Ambiente del centro.

El conocimiento que el profesor universitario construye sobre su práctica diaria de clase, nace de la necesidad de éste de reflexionar en y sobre la acción diaria (Moral, 1998). Junto con ello, la capacidad de motivar a sus estudiantes es relevante dentro de este tema. Generar interés de un otro en algo específico y técnico presenta ciertas dificultades; es aquí donde las habilidades genéricas del profesor toman protagonismo pues son fundamentales en tal interacción, convirtiéndose en uno de los principales retos de la formación inicial del profesorado (Hortigüela et al, 2015; Alcalá, 2017; Baños, 2017). El docente requiere de habilidades comunicativas y sociales particulares para poder establecer un contexto de aprendizaje efectivo (Del Campo, 2018).

Sumado a esto, se ha demostrado que las concepciones de aprendizaje de los individuos, se relacionan con las prácticas docentes de los profesores y también con las estrategias que desarrollan sus estudiantes (López-Iniguez y Pozo, 2014). En este sentido, se deben diseñar estrategias docentes profundas para que se correspondan con estrategias de elaboración y organización por parte de los estudiantes. Sin embargo, ¿cómo saber si esto se está desarrollando de forma exitosa?, ¿cómo asegurar que esta fórmula, que parece tan fácil, se ejecuta clase a clase?. Para ello, la opinión de los estudiantes es fundamental (Bitrán, 2010; Gallardo, 2018).

En ello, existe un consenso entre los investigadores acerca de algunos de los principios de enseñanza que pueden facilitar el aprendizaje de los estudiantes. De ese mismo, se asume que estos fundamentos son aplicables a la formación de los mismos docentes o profesores (Watts, 1998; Duit, 2003). Luego de varios años, se han realizado modificaciones para dar paso a una evaluación formativa, integral y cualitativa, más centrada en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes que en los contenidos de la enseñanza, teniendo como marco las competencias, haciendo que el proceso en el aula cobrara un sentido distinto, propiciando un cambio importante en las prácticas pedagógicas, al establecer la autonomía curricular de las instituciones (Desimone, 2009). Desde entonces, se ha abierto el camino hacia una valoración que da cuenta de los avances del estudiante en su formación integral para que, a partir de la autoevaluación y el análisis de sus logros, sepa cómo mejorar y desarrollar sus capacidades; y a la vez sus maestros, compañeros, padres y factores del entorno sean más conscientes en asumir los compromisos como educadores y acompañantes del educando. Asimismo, busca que distintos actores educativos adquieran protagonismo en los procesos de evaluación y de acompañamiento y estén al tanto del aprendizaje (Yepez, 2017). Esto entonces, hace que el docente, pasa de ser una figura central y única (como en el enfoque tradicional) a tener el rol de mediador entre el aprendizaje y los estudiantes. Son ellos, quienes toman el protagonismo en esta interacción que define la forma de vinculación entre ambos y redefinen sus roles, considerando elementos como sus ideas, afectos, intereses, necesidades, etc. (Sánchez, 2002; González, 2008). Por tanto, la figura del estudiante se posiciona del centro del proceso educativo. Los resultados de los estudios empíricos que intencionan describir las percepciones de los estudiantes destacan estas dos grandes temáticas a considerar (Gutiérrez, 2017).

La perspectiva que definen los estudiantes sobre su formación profesional siempre ha sido y será un tema de interés social; provocado por la importancia de sus visiones para enriquecer los procesos formativos como por conocer sus apreciaciones desde la vereda de ser un estudiante en formación universitaria (De Juanas, 2014). Estos aspectos son de gran importancia en la formación de la autoimagen del futuro profesor. Aunque bien es cierto que, de manera histórica y tradicional el docente ha sido visto como un gestor independiente de su autonomía cultural, profesional y laboral sin interacción con otros factores (Hargreaves, 2000). Sin embargo, estos elementos contribuyen a estructurar al

docente en su identidad profesional y lo desarrollan en el ambiente formativo y en sus relaciones entre la historia personal del individuo y el entorno social (Billet, 2006).

Los aportes de estas investigaciones contribuyen a dar respuesta a las interrogantes que surgen en los modelos educativos más actuales, en los que se define al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje y eso se logra, gracias al impacto que posee la praxis pedagógica en las salas de clases universitarias. Sin embargo, un proceso de reforma educacional trae consigo mucho más que una sola modificación en las prácticas pedagógicas. “Una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el sistema de creencias y actuaciones del docente. El docente debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones” (Bucci, 2002; Mae, 2004). Así entonces, es posible considerar que la educación es un proceso de perfeccionamiento a lo largo de la vida vinculada a una visión ideal del hombre y la sociedad, posibilitadora de los ideales humanos y a la vez, un proceso de comunicación que supone una acción dinámica del educando con otros sujetos y con su entorno. Su papel es altamente humano, estratégico y clave para la construcción del futuro de una sociedad.

El proceso de educación para la vida y de autoformación docente, se debe considerar como un conjunto de niveles y modalidades vinculados entre sí y organizados para la consecución de objetivos comunes. Autores como Peñaloza (1995) y Sarramona (2000), consideran que la educación es un proceso integral basado en los principios de hominización, socialización y culturización, mientras que el segundo autor la define en términos de un proceso que alude a un sistema abierto y complejo donde los aprendizajes son el resultado de las acciones conscientes del sujeto y no simples datos recibidos. Los autores antes señalados refieren a la educación como proceso formal cuya esencia depende de la concepción que se tenga del hombre y de la sociedad que se quiera formar (Navarro, 2010). Esto hace que podamos mirar al docente como un profesional que, indistintamente de la etapa profesional en la que se encuentre, deba de manera permanente, aprender y relacionarse con los estudiantes en el aula, ya que de la práctica pedagógica dependerá su capacidad de asociación e interpretación del proceso formativo y de la efectividad del currículum, diseño y planificación docente. Así, el proceso de autoformación adquiere una mayor relevancia y la práctica pedagógica será el espacio en donde aplicar la experiencia de enseñanza aprendizaje diseñada.

Práctica pedagógica

Durante los últimos treinta años, han ocurrido profundos procesos de cambio social y una enorme transformación de nuestros sistemas educativos como la creciente heterogeneidad y diversidad; el surgimiento de las macrouniversidades y de las instituciones de formación técnica; la expansión del número de estudiantes y del sistema privado; el incremento de la investigación científica; el impacto de las nuevas tecnologías; la mercantilización de la educación, entre otras, (Gazzola, 2018), siendo muchos de ellos, problemas que no han sido posible asimilar por el Estado.

En el caso de docentes universitarios, el estudio de las competencias pedagógicas se ha desarrollado nacional e internacionalmente con el objetivo de generar perfiles docentes, que permitan guiar el entrenamiento/capacitación y evaluación del profesorado. Enseñar en la universidad actual requiere de conocimientos, habilidades y actitudes diferenciadas de las que se necesitaban 20 años atrás (Villarroel, 2017).

Dentro de este contexto entonces, el desconcierto, la falta de formación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, enfrentándose a una crítica generalizada, que considera a los docentes como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza (Esteve, 2006). Las transformaciones sociales, operan también sobre el contexto del aula y generan una revisión en profundidad de muchos contenidos curriculares, lo que lleva a la necesidad de modificar las metodologías y las condiciones de trabajo en las escuelas, ya que, los docentes se enfrentan a alumnos muy diferentes entre sí.

Según Walker (1990), citado por Ruíz (1996), el propósito principal de la teoría del currículo es fundamentar la práctica por medio de un cuerpo de ideas coherentes y sistemáticas que permitan dar significado a los fenómenos y problemas curriculares así como guiar en la toma de decisiones de las acciones mas apropiadas y justificadas. El diseño curricular, como proceso de elaboración de un currículo de estudio, debe de estar fundamentado en determinados presupuestos teóricos y metodológicos. Sin embargo, hoy en día, se observa un desfase entre el nivel de elaboración conceptual desarrollado en el campo teórico del currículo y las características de los modelos de diseño curricular propuestos (Cabrera, 2004).

Es posible señalar que, en el currículo, se materializan las exigencias de la sociedad, las políticas educativas propuestas por el Estado y por las propias instituciones de educación superior. Así entonces, el Estado diseña la política educativa para el desarrollo de la sociedad que aspira construir, lo cual es posible lograr si las estructuras curriculares garantizan un contenido programático o instrumental que desarrolle en el educando su capacidad para desempeñarse en la profesión que ha seleccionado, un contenido humanístico-social que fortalezca sus capacidades de interpretar y transformar el medio y condiciones idóneas para la ejecución de lo planeado. Esta planificación, está definida por Villarroel (1990) como el proceso de diagnosis de una realidad educativa para establecer su problemática, lo cual traducida a necesidades, impone la previsión y organización de fines y medios para satisfacerlos dentro de un marco educacional. Muchos fracasos de la planificación se manifiestan en esta etapa, ya que unos planifican para que otros ejecuten. El docente es quien debe asumir la responsabilidad en el aula y muchas veces, no se sienten comprometidos y no están de acuerdo con lo concebido.

Esto impacta la relación entre el docente y el alumno, lo que es a menudo un conflicto en términos de autoridad y disciplina. Con esto, el rol docente aparece fragmentado (Vaillant, 2010). Ante esto, es importante considerar que la construcción de la identidad profesional de un docente, se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su

ejercicio. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Esto, requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. Por esto mismo, se advierten diferentes calificativos para la práctica, como son: pedagógica, docente, educativa, de enseñanza y aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de los futuros docentes.

Circunscribiéndose a lo anterior, las prácticas pedagógicas, pueden ser entendidas como un espacio formativo en el que los futuros profesores de manera contextualizada, distribuida y situada en contextos reales articulan progresivamente la teoría y la práctica. A su vez, también se considera una definición la de: "Práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación" (p.120) (Diker, 1997; Mae, 2004; Vanegas, 2019).

Gómez en el 2002 e Hirmas el 2014, se refieren a la práctica pedagógica como una actividad reflexiva que se orienta a hacer mejor las cosas. La división del trabajo entre practicantes e investigadores se desvanece y se prepara a los practicantes para asumir ambas tareas como una integración, valorando el acompañamiento de investigadores externos a esta labor de los practicantes de la educación.

La investigación educativa en las aulas aparece, entonces, como alternativa a la investigación sobre educación y como una característica de una profesión ampliada del docente frente a la profesionalidad restringida que generalmente han ejercido los maestros, esto es, una profesionalidad limitada a poner en práctica teorías e investigaciones realizadas por otros.

Considerando lo anterior, es igualmente importante considerar que lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos, sino es el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido (Moll, 1993). La enseñanza debe apuntar fundamentalmente, no a lo que el estudiante ya conoce o hace ni a los comportamientos que ya domina, sino a aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente. Es decir, debe ser constantemente exigente con los estudiantes y ponerlos ante situaciones que les obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación. Siempre, teniendo en cuenta que la enseñanza y el desarrollo, son el resultado directo de la actividad de los estudiantes en su relación con el mundo que los rodea (Chaves, 2001).

La formación inicial docente en Chile: Avances y expectativas.

La formación inicial docente ha sido una reflexión constante para todos aquellos que se encuentran insertos en el campo educativo. Por muchos años, se ha cuestionado la calidad de la educación en Chile y por ende, la eficacia de la formación de profesionales en esta área (Ávalos, 2014; Miranda, 2017).

Los tiempos evolucionan, la sociedad cambia y se adapta a las modificaciones del estado, junto con ello, las demandas educativas se diversifican. En nuestro país, luego de la reforma de la educación superior de 1981 y hasta el año 1989, el ingresar a la universidad era un privilegio de pocos estudiantes. Habitualmente era para los que poseían un nivel socioeconómico medio-alto que podían contar con una educación superior que les permitiría tener una profesión que les aseguraba, en un futuro, una vida más cómoda y perpetuar así las tradiciones familiares de un buen trabajo. Actualmente, las opciones de educación superior para un joven egresado de la enseñanza media, es variada, contando con alternativas que transitan desde las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores (llamadas comúnmente tradicionales), universidades privadas, Centros de Formación Técnica (CFT) e institutos profesionales. Este último grupo estarían orientados, fundamentalmente, a la formación de profesionales, mientras que los centros de formación técnica (CFT) estarían destinados a la formación de técnicos de nivel superior mediante carreras cortas de dos años y de fácil adaptación a las demandas del mercado ocupacional (Espinoza, 2007; Aedo, 2018).

Desde el año 1990, Chile ha invertido una importante cantidad de recursos en el mejoramiento de la calidad de la educación. Los recursos asignados por el estado, han sido dirigidos principalmente a al mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, incluidas la infraestructura y el aumento de la jornada escolar. Además se han destinado recursos a mejorar el acceso a la tecnología, el marco curricular y el perfeccionamiento de los profesores (Ortúzar, 2009). Hacia finales de la década, las iniciativas como el enriquecimiento intelectual y formativo de los docentes (capacitación presencial, perfeccionamiento, manuales y materiales de autoinstrucción, asistencia técnica, etc.), se complementaron con Programas exclusivamente orientados a mejorar las capacidades y conocimientos de los docentes: entre 1997 y el 2000, alrededor de cien mil profesores asistieron a cursos de perfeccionamiento presencial sobre el nuevo currículum de Educación Básica y Media; entre el año 1996 y el 2000 cuatro mil docentes salieron al extranjero a realizar pasantías en diferentes centros y países para conocer, de primera fuente, distintas innovaciones educativas; a partir de 1998, 17 universidades implementaron proyectos de mejoramiento de sus carreras de pedagogía en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (Bellei, 2017). Este programa, fue destinado a apoyar la preparación de las Universidades en la formación de profesores, para adecuarla a los requerimientos de cambios educativos producidos en el sistema: nuevos currículos, organización y gestión descentralizadas y trabajo colaborativo docente en escuelas y liceos, orientada al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Además, la implementación de la reforma curricular demanda que los profesionales de la educación mejoren significativamente sus prácticas pedagógicas, con el fin de lograr avances importantes en los aprendizajes esperados de los alumnos. Desde 1998, la práctica se concibe como proceso centrado en la investigación educativa, desde un espacio donde se reconoce al docente con capacidad de interrogarse a sí mismo, de cuestionarse con otros para encontrar nuevas interrogantes. El docente, entonces, mantendrá un diálogo interactivo con lo que pasa en el aula, con los saberes y los haceres, siendo el verdadero protagonista y constructor del cambio. Esto define al

docente investigador que, desde la reflexión metacognitiva, coordina teoría con praxis, evidencias y supuestos.

Por estas razones, el Programa de Perfeccionamiento Fundamental, busca fortalecer la profesión docente, mediante acciones sistemáticas de perfeccionamiento que se desarrollan a lo largo de cada año escolar, apoyando a los docentes para que se apropien del nuevo currículum, a través de los planes y programas de estudio que vienen aprobándose de año en año (Cardemil, 2017). Por otra parte, para que las experiencias prácticas posean calidad deberían asumir tres principios: continuidad, interacción y reflexión. Continuidad entendida como un continuo experiencial, ordenación creciente en complejidad y riesgo y acomodación a las características del sujeto que aprende. El principio de interacción, plantea la necesidad de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad en las cuales interactúan diversos componentes de tipo conceptuales o metodológicos. Finalmente reflexión, porque al aprender de la experiencia, el sujeto analiza lo que hace, y esto lo conduce a la toma de conciencia de que el trabajo profesional es complejo. De esta forma la reflexión sobre la experiencia permite el aprendizaje de nuevos conocimientos y prácticas (Solís, 2011).

Aún así, y circunscribiéndonos exclusivamente a la formación de docentes, la Comisión sobre Formación Inicial Docente señala que la Pedagogía, en tanto como disciplina, no cuenta con una valoración y comprensión adecuada por parte de la sociedad chilena (CFID, 2005), por lo que es necesario revisar los avances y las expectativas que se construyen en torno a este relevante hito.

La consideración de que los docentes tienen distintas necesidades de formación a lo largo de su trayectoria laboral se encuentra cada vez más extendida entre los análisis sobre la formación y el trabajo docente. Las trayectorias laborales de los docentes revelan dos fenómenos característicos: muchos trabajan pocos años y muchos otros desarrollan una trayectoria laboral completa, desempeñándose en el sistema educativo durante varias décadas. Es en éstos en quienes deben centrarse las políticas de desarrollo profesional docente mediante trayectos de formación que como mínimo acompañen, y en lo posible promuevan, sus diversos cambios en la trayectoria laboral y en los que la formación se plantee como un proceso coherente y continuo, y no como una colección de eventos desconectados entre sí y respecto del trabajo al que se refieren (Delannoy, 2000).

En la actualidad, la carrera docente potencia más el desarrollo profesional del docente, su formación continua para que estimule la adquisición de nuevas capacidades y conocimientos, en el marco de mecanismos institucionales que puedan promover la salida transitoria del puesto de trabajo frente a alumnos para capacitarse o para participar de experiencias de innovación o investigación, pero para retornar luego al trabajo en el aula en condiciones superiores de formación. En Chile, de forma persistente se trabaja en la elaboración de Estándares Orientadores acerca de los conocimientos y habilidades necesarias que debería manejar un profesional egresado de Pedagogía para enseñar, sobre la base de criterio de expertos. Estos mismos estándares, han sido y serán utilizados como referentes en los procesos nacionales de evaluación de egresados de Pedagogía, antes de iniciar su desempeño profesional.

En muchos países, los maestros y profesores representan un porcentaje muy elevado de su población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público (Vaillant, 2005). Una aplastante mayoría de la población docente trabaja en el Estado o sujeta a normas estatales y, debido a ello, el trabajo docente cuenta con normas propias en una gran cantidad de países. Esas normas, que suelen tomar la forma de estatutos específicos, disponen determinadas regulaciones en relación con el ingreso a la docencia, la permanencia en los puestos, la movilidad interna y el ascenso en el escalafón profesional, y establecen especificaciones sobre trayectos formativos requeridos en las distintas instancias de la carrera. Todos los marcos regulatorios incorporan a la carrera docente requerimientos vinculados a la capacitación, los cuales son más prescriptivos y detallados cuando se trata del ascenso (Perazza, 2006).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico propone (OCDE, 2005) considerar las carreras docentes en el marco de dos modelos prevalecientes de empleo público: el basado en la carrera y el basado en los puestos de trabajo. El empleo público basado en los puestos prioriza la asignación del puesto al candidato mejor posicionado de acuerdo con una serie de criterios que en general son variables y admiten distintas ponderaciones. Los puestos son flexibles, de menor duración, y hacen posible el paso de una ocupación escolar a otra no escolar y a la inversa. Un sistema basado en la carrera prioriza la permanencia a largo plazo en el sistema; prevé modos de ascenso o movilidad horizontal específicos y limitados a los sujetos que ingresaron en la carrera. Según el análisis de Morduchowicz (2002), los estatutos docentes de los países de América Latina configuraron el trabajo docente siguiendo el modelo basado en la carrera. Debemos considerar también que, existen profesionales que desarrollan carreras que solo permiten que el docente ascienda a posiciones laborales que lo alejan del espacio donde desarrolla la docencia, teniendo entonces al mejor docente, desarrollándose fuera del aula. Así también, existen diferencias salariales en docentes que realizan las mismas funciones, en el mismo espacio de trabajo, y la antigüedad marca la diferencia salarial (Morduchowicz, 2002).

La naturaleza del trabajo docente encierra una serie de rasgos que a simple vista lo hacen parecer como una profesión fácil, a pesar de ser sumamente difícil (Labaree, 2000). El abandono y la crítica a los paradigmas racionalistas y técnicos que intentaron regular y homogeneizar la enseñanza durante varias décadas, produjeron una nueva conciencia acerca de la complejidad del trabajo docente. La erosión de los principios y valores fundamentales de la escolarización moderna, ha traído consigo el cuestionamiento de la autoridad, del rol y de la función del docente. Hoy, en muchos docentes, existe la sensación de soledad frente a un nuevo tipo de estudiante en el aula. El docente se siente desprovisto de la protección y legitimidad que otrora le proporcionaba el Estado y del apoyo de la sociedad que antes confiaba en la escuela o espacio formativo como agente igualador, civilizador y transformador (Dubet, 2004). Esto hace que, durante muchos años, ha sido una constante preocupación la regulación de la oferta formativa docente (Rodríguez y Castillo, 2014; Ruffinelli, 2014). Esto se fundamenta, entre otros aspectos, en la identificación de la distribución no aleatoria de los nuevos profesores que se insertan

en el sistema educativo. En el año 2010, Bellei y Valenzuela señalaron que los programas de formación docente presentan una alta eficiencia, en el sentido de que tienen una buena tasa de retención y titulación de sus estudiantes. Sin embargo, estos antecedentes parecen preocupantes en un contexto en donde se afirma que los profesores recién egresados no cuentan con los conocimientos necesarios para cubrir adecuadamente el currículum. Esto se ha observado mediante los instrumentos aplicados en las pruebas Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M) e INICIA (Ávalos y Matus, 2010).

Al mirar la distribución de los profesores en los establecimientos educacionales, Ortúzar y otros investigadores concluyeron que los profesores jóvenes que tienen más del 10% de ramos prácticos en sus mallas curriculares, se encuentran más presentes en establecimientos educacionales de nivel socioeconómico bajo, mientras en términos de acreditación de las carreras de pedagogía no se aprecian diferencias (Ortúzar et al. 2009). Según Ruffinelli y Guerrero (2009), los profesores que se incorporan a establecimientos municipales, provienen principalmente de universidades menos selectivas que los que ingresan a establecimientos de otras dependencias y tienen mayor probabilidad de contratar profesores que son profesionales de “primera generación”, con menores niveles de logro al finalizar su formación inicial según resultados de INICIA. Este fenómeno es inverso si se observa que, los profesores egresados de Instituciones de Educación Superior más selectivas y con mejores resultados en la prueba INICIA, se concentran en establecimientos educacionales menos vulnerables y con mejor resultado académico en términos de sus resultados SIMCE (Meckes y Bascopé, 2012)

Este contexto, hace que la Educación y la Pedagogía se incorporen en los debates y reflexiones tanto nacionales como internacionales y con ello, se pueda desarrollar análisis e intencionar la proyección y el desarrollo de la formación docente, trayendo consigo que los distintos actores involucrados participen, reflexionen, discutan y lleguen mediante el diálogo a consensos que favorezcan los procesos educativos en nuestro país en todos sus niveles (Rojas, 2018; Montecinos, 2018).

Con todo esto, es importante considerar que el proceso formativo universitario, se constituye en el inicio de la construcción de la identidad de un profesional. Este proceso está conformado por cinco elementos comunes que orientan el proceso para darle con ello, más coherencia: La identidad profesional es un concepto construido y re-construido en un proceso complejo, dinámico, permanente y continuo (Ávalos, 2003). Por ello, las instituciones de educación superior, que son las encargadas de formar agentes activos y profesionales idóneos que se harán cargo de la educación de nuestros niños y niñas, deben realizar constantes reflexiones entre los docentes que forman parte de su cuerpo académico y los estudiantes, cuya experiencia universitaria es una fuente de variada información pues experimentan "in situ" las ventajas y desventajas de su formación en sus respectivas universidades (Solar, 2018; Varas et al, 2018). Sin embargo, si bien la concepción sobre los roles que deben cumplir el educador, el educando, los recursos didácticos y las estrategias metodológicas deben ser redefinidas, en la práctica hace falta

internalizar dicha concepción y asumirla con lo que ello implica: Un cambio radical en la forma de concebir la educación y de conducir los procesos de enseñanza – aprendizaje. La promoción de la construcción de conocimientos no es tarea fácil para ningún educador, más aún considerando las condiciones en las cuales se desarrollan las labores pedagógicas en la mayoría de los establecimientos educacionales estatales/municipales del país. Muchos docentes de escuelas públicas y de instituciones de educación superior, se cuestionan lo que significa construir el conocimiento y qué tipo de recursos y estrategias requieren. Existe un problema real, como plantea Zubiría (2006), para dar el salto que implica la revolución cognitiva a nivel epistemológico y psicológico, y la revolución a nivel pedagógico y didáctico. En el primer nivel, al parecer, habría más consensos en relación con las ideas, pero existen serias dudas en el traslado de esa revolución al ámbito de la educación.

Todas estas reflexiones se construyen gracias a los espacios de diálogo abierto y explícito, ya que, cuentan con insumos para realizar esta construcción y (re)construcción de las formas, las significaciones, las interpretaciones y las prácticas educativas (Oviedo, 2018).

Los procesos de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan en las instituciones de educación superior así como en otros niveles de la educación formal, siguen constituyendo un reto para los docentes. Si observamos las ideas y propuestas instaladas en Europa, específicamente en España con el desarrollo del Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP), que se basa en diversas teorías del aprendizaje, se vienen difundiendo desde mediados de la década de 1990. La concreción en el aula de nuevas formas de conducir los procesos educativos que permitan pasar de una práctica centrada en el aprendizaje, como lo promueve el NEP, sigue siendo todavía un desafío y un aspecto que merece ser revisado a la luz de las experiencias acumuladas y de lo avanzado hasta el momento (Morales, 2017).

Por lo anterior, las universidades deben articular a todas las unidades académicas que forman profesores bajo una misma orientación y coordinación institucional, que logre trascender en el estudiante y éste internalice el proyecto educativo y el perfil de egreso como un sello propio e intencionado, declarado por la carrera y por la institución de educación superior (González, 2018). Esto, debe considerar que la formación continua de los docentes no debe ser pensada en asociación con el cambio educativo y desde una lógica lineal. Primero, es necesario definir el sentido de la transformación que se desea, y posteriormente, los expertos se abocan a diseñar los cursos de perfeccionamiento necesarios para concretar la reforma (Vezub, 2005). Lejos de los enfoques situacionales centrados en la escuela, estas perspectivas apuestan al efecto “cascada”, al rol multiplicador de las innovaciones que suponen asumirán los profesores que participaron de las actividades de formación, una vez que se incorporan a sus centros escolares. La nueva práctica docente aparece como consecuencia y efecto directo del programa de formación implementado. Sin embargo, ningún programa de perfeccionamiento actúa de manera lineal y automática sobre la práctica y ésta, es algo

mucho más difícil de modificar que la instauración de un curso, taller, seminario o jornada de reflexión (Vezub, 2007).

Los factores que afectan directamente la calidad de la Formación Inicial Docente son: la gestión institucional, los propios estudiantes y los formadores, la falta de oportunidades para aprender, las estructuras internas y las carreras, los mecanismos de evaluación y los estándares de exigencia. La Comisión Nacional de Acreditación el año 2018, definió que los principales factores son la estructura curricular; vinculación con el medio, resultados, condiciones de operación; capacidad de auto-regulación (CNA, 2018). A partir del año 2002, se ha verificado un aumento explosivo de la matrícula y de la oferta de programas de formación inicial docente (FID) acompañado de la disminución en su selectividad (Cox, Meckes, Bascopé, 2011).

Respecto de su calidad, revisiones de expertos internacionales (OCDE, 2004) y nacionales (Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005; Consejo Asesor Presidencial, 2006) han enfatizado la distancia observada entre los requerimientos del sistema escolar y la formación ofrecida. Los egresados chilenos han mostrado magros resultados en el estudio comparativo sobre conocimientos disciplinarios y pedagógicos para enseñar matemática quedando posicionados en último y penúltimo lugar según si se analiza la preparación de quienes enseñarán en el primero o segundo ciclo básico (Ávalos y Matus, 2010).

Desde que en el 2006 entró en vigencia la Ley 20.129, la acreditación de las carreras que conducen al título profesional de educador o profesor es obligatoria y prerrequisito para recibir financiamiento estatal, tanto para las instituciones de Educación Superior como para los estudiantes que quieren estudiar estas carreras. Esta función, hasta hoy en día, es realizada por agencias privadas, autorizadas y supervisadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Al observar el proceso de acreditación de los programas de pregrado del área de educación, se definen tres etapas: (a) evaluación interna o autoevaluación; (b) evaluación externa realizada por una agencia acreditadora cuyo comité de pares debe analizar el informe de autoevaluación y realizar la visita a la institución; y (c) pronunciamiento o juicio de acreditación realizado por la agencia sobre la base de los criterios de evaluación, del informe de autoevaluación de la carrera, y el informe de pares evaluadores. Como resultado es posible no acreditar la carrera, acreditar la carrera por un máximo de 7 años, y acreditando la carrera, no acreditar alguna de sus sedes, modalidades o jornadas.

Este sistema de acreditación es similar al de otros países, como por ejemplo la creación por ley de agencias de acreditación y la revisión de pares. Sin embargo, en la mayoría de los países, la agencia acreditadora es única y se caracteriza por ser una agencia de gobierno nacional (o estatal para aquellos países con gobiernos federales). En algunos casos depende del Ministerio de Educación o de colegios profesionales, y debe ser acreditada, siendo en la mayoría, sin fines de lucro (Ingvarson et al., 2011).

De acuerdo a la CNA “las carreras que se incorporen al proceso de acreditación serán evaluadas respecto a: a) el perfil de egreso de la respectiva carrera, que deberá

considerar el estado de desarrollo y actualización de los fundamentos científicos, disciplinarios o tecnológicos que subyacen a la formación que se propone entregar y las orientaciones fundamentales provenientes de la declaración de misión y propósitos, y fines institucionales; y b) el conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento del perfil de egreso definido para la carrera.” (CNA, 2008). De esta definición, es posible inferir que en Chile la acreditación observa con especial énfasis la calidad entendida como consistencia interna.

Los criterios chilenos de evaluación para las carreras de pedagogía, fueron definidos por el Comité Técnico de Educación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) antes de la aprobación de la ley, estableciendo tres dimensiones: perfil de egreso y resultados, condiciones mínimas de operación y autorregulación. Solo consideran resultados en términos de tasas de retención, aprobación, titulación, etc. Es importante considerar que el proceso de acreditación pone más atención en procesos organizacionales, gestión institucional y docencia más que en dimensiones pedagógicas o curriculares (Domínguez, 2012).

Para un enriquecimiento en términos efectivos, la Comisión de Formación Inicial Docente (CFID, 2005), propone crear las condiciones para que las Instituciones de Educación Superior que dicten carreras de Educación, asuman una mayor responsabilidad en la construcción de conocimiento pedagógico y educativo. Esto implica la necesidad permanente de contar con políticas públicas que fomenten esto y con instituciones que estén a la vanguardia y en constante actualización, pues si la sociedad y sus miembros cambian, el rol educativo también debe formar parte de ello y experimentar mejoras efectivas.

Actualmente, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en colaboración con actores relevantes de la Formación Inicial Docente, se encuentran elaborando los nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios que serán utilizados como referentes para los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía. Los nuevos estándares recogerán las experiencias de los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía, los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (2001) y el Marco para la Buena Enseñanza.

Esto hace necesario desarrollar áreas de investigación que contribuyan al conocimiento especializado y científico, proporcionando espacios para que se generen evidencias sobre sus propias experiencias y las de otros, que dan sentido a una historia pedagógica que evoluciona. Con esto, la co-construcción social de sus ideas posiblemente no llevará por sí misma a una profunda comprensión de las grandes ideas pero, se esperaría que ello fuera el inicio de un proceso permanente de profundización del conocimiento que permita a los maestros apoyar el progreso de los estudiantes (Harlen, 2010; Giménez, 2016).

Un segundo planteamiento es acerca de la construcción de un sistema de Formación Docente articulado con el desarrollo profesional continuo, en donde la Formación Inicial sea uno de sus valiosos componentes, siendo las acciones que lo caracterizan, el promover la coordinación de la Formación Inicial con la formación permanente de los docentes y con otras iniciativas innovadoras, relacionando el trabajo en formación inicial con las acciones de formación continua, mediante alianzas estratégicas con los diversos

actores involucrados en el proceso educativo (MINEDUC, instituciones formadoras, sostenedores, Colegio de Profesores, entre otros), levantar propuestas innovadoras de carrera profesional, haciéndose cargo sistémicamente de las diversas situaciones generadas durante los primeros años del ejercicio profesional docente, levantando programas de apoyo y normativas especialmente diseñadas para tal propósito (Ávalos, 2018).

Con ello, también es posible considerar el ampliar en profundidad y en extensión el vínculo entre la realidad escolar y la Formación Inicial Docente (Lara, 2018). Esto se evidencia en la estrecha relación que debe existir entre las instituciones de educación superior que forman docentes y los establecimientos educacionales del país. El trabajo se debe desarrollar de forma coordinada para que, los establecimientos educacionales no sólo sean los centros de prácticas profesionales, sino que sea el lugar de inicio de Formación Inicial Docente, ya que, es en estos establecimientos en donde el estudiante en práctica se nutre de experiencia y traspasa al profesor con experiencia nueva información. Con ello, se debe considerar de forma relevante entonces, el reflexionar acerca del requisito fundamental de la práctica pedagógica en todas las carreras de pedagogía del país, sobre todo en práctica pedagógica en el ámbito escolar. Todo esto, contribuye a que la formación inicial se haga cargo desde primer año, de formar para el protagonismo docente y el liderazgo pedagógico.

Las expectativas en torno al resultado de la Formación Inicial Docente, se pueden construir con el análisis de factores que podrían modificar la calidad de los profesores. Desde el año 1990, los gobiernos de la democracia han intentado incrementar la equidad en el acceso al sistema de educación superior mediante la creación de varios programas de becas y créditos que complementaron aquellos creados en la década previa (Espinoza, 2013).

Desde el año 2010, la política pública de gratuidad implementada en las carreras de pedagogía, sugiere una expansión de la educación superior a nivel universitario, generando hasta el año 2016, una apreciable movilidad social. En efecto, se constata de forma evidente, un retorno positivo a la inversión en la obtención de un título universitario, independiente del proceso de selección de la Institución de Educación Superior en la que se obtuvo el título profesional (Sapelli, 2015). Esto trae consigo, implementar ciertas estrategias que las instituciones a través de sus respectivas Escuelas y Carreras, han adoptado, como lo son mecanismos para evitar la deserción de estudiantes e incrementar la tasas de retención. Junto a ello, trabajar en el mejoramiento de los procesos para aumentar los años de acreditación de las carreras de pedagogía (Espinoza 2018).

Con esta mejora en los procesos, se hace oportuno y necesario para las propias Escuelas de Educación, implementar una carrera académica y docente en consonancia con su propuesta curricular, haciéndose necesaria la constitución de equipos de formadores, con cierta inclinación al desarrollo con núcleos de investigación y estudio, que desarrollen análisis y estudios acerca de las condiciones más adecuadas para generar aprendizajes profesionales que sepan guiar efectivamente los procesos de aprendizaje en sus estudiantes.

Finalmente, es oportuno explorar nuevas formas de aseguramiento de la formación de los docentes y de la Formación Inicial Docente desde la realidad de las propias Instituciones de Educación Superior y que responda a la realidad del país. Para ello, es importante considerar los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente (2001) y el Marco para la Buena Enseñanza (2008) como referentes para orientar el currículo de formación. No se debe perder el foco que la formación docente, debería estar orientada al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e investigadores con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre. Vista desde la complejidad del escenario escolar, surge la necesidad de un educador competente para potenciar las capacidades de cada ser humano, entre ellas, el pensamiento de los niños y niñas que asisten a las escuelas básicas. Por tanto, el docente debe poseer competencias para pensar de manera crítica y reflexiva, desde una perspectiva problematizadora, exponer situaciones y encontrar soluciones (Chacón, 2008). Así, entonces, se requiere un docente con pensamiento crítico, promotor de acciones para comprender y cuestionar la realidad y ayudar a trasformarla para el bien común, por consiguiente, es posible afirmar que lo declarado por Mayor, Suengas y González (1995), que el pensamiento crítico es racional, implica las habilidades para reconocer problemas, supuestos, contradicciones, problematiza la propia estructura del pensamiento y está en disposición de contrastarse con otros pensamientos; por tanto, se hace necesario que los estudiantes de Educación adquieran herramientas que les ayuden a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico. Esto indica que puedan comprender la complejidad del aula y el contexto escolar. Así entonces, debiera ponerse especial atención en el desarrollo de habilidades básicas de cada estudiante al momento de su ingreso y a la inclusión transversal y evaluable del desarrollo de competencias reflexivas, críticas, comunicativas y de creación e innovación.

Realidad, regulación y estándares en Chile

En el contexto actual y con el avance de la ciencia y la tecnología, en la denominada sociedad del conocimiento, las instituciones de educación superior han adquirido un importante rol en la formación de capital humano avanzado y en la generación de nuevos conocimientos producto de la innovación y de la investigación, encontrándose por tanto muy en el centro del crecimiento económico y cultural (Altbach, 1998). Esto hace que, no solo para las instituciones sino que también para el estado, sea crucial resguardar su calidad, particularmente dentro de los procesos formadores, siendo en este caso en particular, el de la formación de los docentes. En este sentido, se puede establecer que las escuelas son también un elemento relevante, ya que, el mayor impacto sobre el aprendizaje de los alumnos radica en los docentes, siendo crucial la calidad de su formación inicial, su desempeño y su efectividad al interior de la sala de clases (Beyer, 2005). Con ello, el proceso formativo y la posterior profesionalización de la enseñanza, se materializa en un cuerpo de conocimientos y en un sistema de normas específicas, que han sido administradas en su mayoría por las instituciones encargadas de la formación inicial docente, abarcando al mismo tiempo las concepciones de infancia y las formas

socialmente legitimadas de educar y formar a los niños. No obstante, los docentes actuales que se insertan al modelo pedagógico actual, se encuentran desposeídos de la legitimidad de la definición de los conocimientos y las normas de la profesión, traspasando esta responsabilidad a la ciencia y a los intereses del Estado, debilitando de esta forma su rol y su respectiva posición dentro del proceso formativo y de su responsabilidad profesional (Pereira, 2009).

El estado ha jugado un rol importante en el desarrollo de la educación, ya que éste ha buscado desde hace años, generar movilidad social por medio de la educación y formar de manera adecuada a los ciudadanos para realizar un trabajo formativo, tolerante y adaptativo dentro de la sociedad. Es decir, se devela el rol que tiene la educación al interior de la sociedad (Ossenbach, 1993; Cavieres-Fernández, 2016).

Así entonces, la Formación Inicial Docente, es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo (Viallant, 2010), teniendo a su vez un rol importante en el desarrollo de programas que puedan ayudar a preparar profesores para complejas situaciones y cambios, incluyendo desastres naturales y emergencias cívicas, como el desarrollo y mejora de los resultados de calidad que deben obtener los estudiantes (Pereira, 2009, Salazar-Gomez, 2018).

Para ello, una mejora significativa de la Formación Inicial Docente se podría lograr a través de una mayor colaboración entre los docentes formadores de las instituciones de educación superior y los profesores de las escuelas. No obstante, estas iniciativas y su ejecución dependen del incremento de recursos a las escuelas y con ello, dar tiempo a este trabajo y cumplir dicho objetivo (McIntyre, 2009; Muñoz, 2016). Por tanto, es posible interpretar que los problemas de la formación inicial docente se relacionan estrechamente con la calidad y la equidad en los sistemas educativos.

Para comenzar a describir los marcos que regulan la actividad docente, es necesario realizar una contextualización de la significancia de ser un docente.

Desde nuestra experiencia, la visión tradicional de un profesor siempre se ha visto enmarcada en una persona que se encuentra parada al frente del curso, dominando sus contenidos y dictando normas y reglas que deben ser cumplidas a cabalidad por todos los estudiantes. En la actualidad, se presenta una visión más integral, multidimensional, destacando cualidades que van más allá de la mera transmisión memorística de información. Esto ha sido una evolución y una transformación del rol docente que se ha (re)construido a través del tiempo y sus esfuerzos por mejorar la calidad de su formación se han incrementado, siendo el docente, un elemento clave en el aprendizaje estudiantil (Loewenberg y Forzani, 2010).

De acuerdo a los planteamientos de Ávalos (2003), la Formación Inicial Docente, es aquella que sucede antes que el docente ingrese a las aulas, y que en Chile se estructura de acuerdo a cuatro niveles de acción en el sistema educativo. Esto se desarrolla en mayor número en universidades y en menor medida en institutos profesionales, ordenándose cada nivel en una o más carreras con diversas especializaciones. Los niveles de formación son los que se indican a continuación: educación parvularia, educación básica, educación media y educación diferencial.

La estructura administrativa estatal que garantiza la calidad en la formación de profesores, podría tener un desarrollo más efectivo, si el énfasis fuese desde una docencia basada en unidades individuales al desarrollo y construcción de vínculos entre diferentes componentes del aprendizaje. Por ende, es necesario exponer a los estudiantes de pedagogía a las relaciones e interacciones que se producen entre diversos componentes de la academia, como es el contenido académico, la formación docente, los profesores en práctica en las escuelas y los métodos de enseñanza de los docentes. La combinación, asociación e interacción de todas estas dimensiones, entrega una dirección definida y clara para el currículum de formación del profesor que busca ser de buena calidad (Hoban, 2004; Elisondo, 2016).

Al observar en la actualidad el sistema regulatorio de la educación y de formación docente, es importante considerar que, uno de los acápites centrales de la Ley Orgánica, fue consagrar el principio de “Autonomía Universitaria y Libertad Académica” de las Universidades lo que le restó toda autoridad al Ministerio de Educación para regular la formación docente que allí se impartiera. A pesar de que existan estas limitaciones, existen dos organismos reguladores de la Educación Superior que actúan sobre las carreras de pedagogía de cualquier Institución de Educación Superior: el Consejo Superior de Educación y el Sistema Nacional de Acreditación de las Carreras de Pregrado (Ávalos, 1996).

El rol del Consejo Superior de Educación es cautelar y promover la calidad de la educación en todos sus niveles, en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación escolar y en niveles superiores, a través de la evaluación de diversas propuestas educacionales de organismos públicos e instituciones de educación y la entrega oportuna de información a estudiantes y sus familias, tomadores de decisiones, académicos y la comunidad en general (Consejo Nacional de Educación, 2019).

Además, interviene en el reconocimiento oficial de nuevas universidades e institutos profesionales de carácter privado correspondiéndole aprobar su proyecto institucional y certificar que la institución cuenta con los recursos para el desarrollo de sus tareas (Lemaitre, 2018). Este proceso de acreditación o reconocimiento, incluye “la aprobación del proyecto institucional y el proceso que permite evaluar su avance y concreción a través de variables significativas del desarrollo de la entidad como las relativas a recursos docentes, didácticos, físicos, económicos y financieros”. Por su parte, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) se constituyó en el año 1998, como un componente del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (Reich, MECESUP), situado en el Ministerio de Educación. Su función ha sido llevar a cabo procesos de acreditación de carreras y programas conducentes a títulos profesionales y técnicos o al grado de licenciatura. Con esto, el Estado ha establecido mecanismos de aseguramiento de la calidad que no ha estado exento de dificultades, con una evolución e impacto positivo sobre el desarrollo en todos los ámbitos de la Educación Superior chilena (González, 2018).

La acreditación de instituciones de Educación Superior y de programas de pregrado y postgrado, es un proceso voluntario al que se someten las instituciones que desean cumplir estándares mínimos de calidad y que les permita efectuar un análisis global,

indispensable para poner en perspectiva los resultados de evaluaciones más específicas como el de las carreras, aportando información acerca del conjunto de la institución. Por ello, la acreditación institucional está planteada como una auditoría académica, entendiéndose así al proceso de evaluación externa (a cargo de pares evaluadores), en el cual se revisa cuidadosamente cada uno de los mecanismos de autorregulación asociados a áreas particulares, su consistencia, desarrollo y resultados, entendida como el conjunto de políticas, mecanismos, procedimientos y acciones destinados a determinar si la institución está efectivamente avanzando hacia el logro de sus propósitos y objetivos (Zapata, 2018).

En el caso de la carrera de Medicina y las carreras de Pedagogía, la acreditación es obligatoria, según lo establece la ley N° 20.129, promulgada el 23 de octubre del 2006.

Es importante considerar que todo proceso de acreditación en Educación Superior en nuestro país, está regulado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) cuya misión es dar garantía pública acerca de la calidad de la educación que imparten dichas instituciones. El sistema nacional de aseguramiento de la calidad en su conjunto y, en especial, la Comisión Nacional de Acreditación deben proveer un servicio integrado a todas las instituciones de educación superior chilenas y a la sociedad toda, representada en los múltiples actores asociados a esta modalidad educacional (Armanet, 2018). Debe verificar y promover la calidad de la Educación Superior mediante diversas acciones tales como: la acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos; el pronunciamiento acerca de las solicitudes de autorización que le presenten las agencias encargadas de la acreditación de carreras y programas de pregrado, programas de magíster y programas de especialidad en el área de la salud, y súper vigilar su funcionamiento; el pronunciamiento sobre la acreditación de los programas de postgrado de las universidades autónomas, en el caso previsto en el artículo 46 de la Ley 20.129; el pronunciamiento sobre la acreditación de los programas de pregrado de las instituciones autónomas, en el caso previsto en el artículo 31 de la Ley antes mencionada; el mantenimiento de sistemas de información pública que contengan las decisiones relevantes relativas a los procesos de acreditación y autorización a su cargo; respuestas a los requerimientos efectuados por el Ministerio de Educación y el desarrollo de toda otra actividad necesaria para el cumplimiento de sus funciones (Comisión Nacional de Acreditación Chile, 2019)

Si bien, los estándares de calidad de las instituciones y sus carreras son acreditados por una Comisión de forma permanente y se sostienen por mecanismos establecidos que regulan el sistema de financiamiento, acceso y admisión, el Estado ha desarrollado políticas para mejorar la calidad de los profesores a través de sus programas de formación. Esto se sustenta en investigaciones que identifican que la certificación y el grado académico se correlacionan positivamente con los resultados de aprendizaje (Monk, 1994, Darling-Hammond, 2000). En Chile, un estudio demuestra que los buenos resultados obtenidos por los estudiantes de escuelas en sectores de pobreza, son gracias la gestión pedagógica y al uso de la didáctica en el aula (Bellei et al, 2004).

Así, se puede considerar que tanto la acreditación (años) como la formación de los estudiantes que serán docentes, son complementarios, ya que la acreditación, por sí sola, no es suficiente para establecer si los egresados de las carreras de pedagogía están adecuadamente preparados para apoyar el aprendizaje y desarrollo en todos sus alumnos y alumnas, y contribuir al desarrollo de la organización escolar (Montecinos, 2018).

Para la formación de docentes, los Estándares de Desempeño Docente han sido establecidos y creados en un documento que señala la misión y tareas que debe llevar a cabo un docente en Chile, así como las características y estrategias a aplicar para lograr un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje.

La elaboración del documento estuvo a cargo del Ministerio de Educación como parte del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente en el año 2001. Dentro del documento, se establecen los estándares para estudiantes de Pedagogía, específicamente en el área de Educación Especial (EE) en su versión preliminar.

Según lo señalado por el Ministerio de Educación (2014), los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía proporcionan a las instituciones formadoras, facultades y escuelas de Pedagogía del país, orientaciones claras y precisas sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su formación profesional de modo de contar con las competencias necesarias en el posterior ejercicio de su profesión, reconociendo el conocimiento y las habilidades para ejercer su profesión docente, lo que debe saber y hacer como profesor en su vida profesional, etc. Por tanto, cumplen con una función de orientación para las instituciones formadoras: describen lo que debe saber de la disciplina que enseña y saber enseñar, así como las competencias y actitudes profesionales; y con una función de medida: indican la distancia en que se encuentran los docentes egresados de lo mínimo requerido en conocimientos, habilidades y competencias, para poder ejercer. Diversos países, incluido Chile, han dado relevancia a los estándares sobre desempeño docente, entendidos como referentes de calidad para la enseñanza. En este contexto, los estándares de desempeño docente resultan un instrumento pertinente, ya que representan conocimientos, aptitudes, opiniones y disposiciones de aquel profesorado eficaz que puede ofrecer una enseñanza de calidad. Además, este tipo de estándares logra describir explícitamente las características y tareas de la enseñanza docente (Correa, 2018).

Los estándares establecidos, permiten definir un conjunto de prácticas profesionales integrando saberes, habilidades y destrezas, las actitudes y valores para dar respuesta a los retos profesionales contextualizados con el fin de promover el desarrollo del profesional docente. Para el caso de la formación de profesorado, los planteamientos de Saravia (2004) permiten aproximarnos a las competencias docentes. El mismo autor define la competencia profesional del profesorado como un "Conjunto de cualidades internas que le permitan sostener y aplicar un discurso científico desde el cual generar procesos de aprendizaje permanente, en sentido personal y grupal, con visión innovadora hacia un desarrollo proactivo e integral de su profesionalidad" (Sarabia, 2009, p. 18).

Estándares Orientadores en Educación: referentes para instituciones formadoras

En Chile, en el año 2011 se publican por primera vez los "Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica". En el 2012 se publicó una segunda edición y, además, los "Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia" y los "Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media". Estos estándares definidos, entregan una orientación acerca de los conocimientos y habilidades necesarias que debería manejar el egresado de Pedagogía para enseñar, sobre la base del criterio de expertos (MINEDUC, 2012). Se entiende también, que sería posible desarrollar diferentes trayectorias académicas para que los egresados o titulados logren estos estándares. Éstos se conciben como un instrumento de apoyo para las instituciones formadoras de profesores, y serán un parámetro público de referencia para orientar las metas a alcanzar en la formación de sus estudiantes, así como para diseñar e implementar las condiciones y oportunidades de aprendizaje que sea necesario asegurar durante y al finalizar su formación. El proceso de creación, incluyó consultas a un destacado número de académicos de universidades nacionales y extranjeras, de modo que estos estándares fueron socializados y validados en su elaboración (MINEDUC, 2011).

Los estándares de Educación Especial (EE) (2014), están divididos en cinco grandes áreas temáticas y cada una con respectivos estándares (E):

1. Área temática 1: Diversidad, desarrollo y necesidades educativas especiales (NEE)

E.1. Conoce las características de la persona humana en su desarrollo natural e identifica condiciones que lo interfieren, afectando a personas con NEE tanto "permanentes" como "transitorias".

E.2. Utiliza la acción educativa para favorecer la calidad de vida de quienes presentan NEE, promoviendo su desarrollo cognitivo, personal, social.

E.3. Fundamenta su acción en los referentes teóricos y empíricos que orientan prácticas pedagógicas inclusivas favorables a preescolares, escolares y personas con NEE

2. Área temática 2: Evaluación y retroalimentación

E.4. Diseña y aplica los procedimientos evaluativos idóneos que permiten comprender integralmente al estudiante con NEE en su contexto escolar, familiar y comunitario.

E.5. Identifica las necesidades de apoyo en quienes requieren educación especial, en la diversidad de sus manifestaciones, facilitando la superación de las barreras en el aprendizaje y la participación.

E.6. Diseña y aplica los apoyos más adecuados a las particularidades del estudiante en su entorno, a partir de una toma de decisiones en equipo con docentes del aula regular y los profesionales que el caso exija.

3. Área temática 3: Trabajo colaborativo y apoyos a la inclusión

E.7. Conoce la matriz curricular y la didáctica de las disciplinas o áreas más directamente implicadas en las carencias de los estudiantes con NEE, identificando los apoyos requeridos y potenciando en equipo su aprendizaje y participación en las tareas del aula.

E.8. Adapta, crea y utiliza los recursos de enseñanza y tipos de apoyos de acuerdo a las características del niño, niña o joven con NEE, favoreciendo su desarrollo y participación en la escuela y otros contextos.

E.9. Utiliza estrategias para un aprendizaje de calidad de los conocimientos y habilidades que mejor favorecen la autonomía, participación y calidad de vida del preescolar, escolar o persona con NEE.

4. Área temática 4: Escuela para todos, familia y comunidad

E.10. Conoce y aplica enfoques y modelos de prácticas pedagógicas colaborativas para conformar equipos de aula que ofrezcan respuesta educativa a la diversidad.

E.11. Genera relaciones interpersonales respetuosas y beneficiosas para el trabajo colaborativo dentro de la propia unidad educativa, con la familia y con las redes de la comunidad, orientado a la valoración de la diversidad y calidad de vida del niño, niña o joven con NEE.

5. Área temática 5: Desarrollo ético profesional

E.12. Valora la diversidad de las personas contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

E.13. Reflexiona críticamente sobre su actuar pedagógico para transformar y actualizar su práctica, con el fin de promover el acceso, la participación y el aprendizaje de personas con NEE.

Los estándares constituyen una referencia indispensable para las instituciones formadoras de docentes, puesto que transparentan los conocimientos y habilidades que los egresados deben ser capaces de enseñar a sus estudiantes. Por otra parte, son un referente para los futuros profesores, ya que facilitan el seguimiento que ellos mismos pueden realizar a sus propios procesos de aprendizaje.

En resumen, el objetivo de estos estándares es esclarecer, por un lado, lo que todo profesor debe saber y saber hacer en el aula, y por otro, las actitudes profesionales que debe desarrollar desde su formación como profesor de un segmento escolar. En este

contexto, consideremos que la Educación existe principalmente en la Escuela, la cual es una institución social que actúa como responsable mayor de la formación de los nuevos actores a lo largo de su desarrollo, considerando todas las etapas formativas como son el jardín infantil, el colegio, la universidad, etc. Esto siempre pensado desde la propia realidad de la sociedad, dialogando sobre los procesos de cambio propios de una democracia como el estilo de vida y de organización social, teniendo que ser capaz el docente de reflexionar permanentemente sobre su propia realidad escolar y social (Bazán, 2017).

Práctica pedagógica y su transformación desde la mirada sociocrítica y la influencia de la inclusión en el proceso formativo

Desde hace algunos años se ha iniciado la reflexión en torno a la posibilidad de que la interacción que ocurre entre los estudiantes y el docente en la sala de clase, pueda ser considerada un escenario interesante para resignificar el episteme curricular tradicional. Este escenario, se ha asociado esencialmente a un dominio didáctico, principalmente con la implementación de programas de estudio, aun cuando sea posible que las dinámicas sociales generadas en el aula adquieren, por su propia naturaleza, un estatus significativo para la toma de decisiones curriculares (Guzmán, 2004).

Sarason en el año 2002, señalaba que el docente en épocas pasadas, actuaba como un ente técnico, siendo simplemente un conducto para transmitir información y fortalecer una perspectiva moral y religiosa. Más aún, si un niño no aprendía, era una señal en su contra, no una consecuencia de la ineficacia o la pedagogía del docente. Los padres jamás habrían pensado en decir que su hijo no aprendía porque era "incomprendido"; esa posibilidad recién comenzó a imponerse a mediados del siglo XIX.

Uno de los factores más importantes que influyen en la efectividad de la enseñanza (y por implicancia, la capacidad docente para la reforma escolar que es fuertemente pedagógica en un sentido teórico) es el propio conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico del docente. Sin embargo, lo importante es enfocarse en cómo interactúan las comprensión de la propia disciplina y el desarrollo docente (Shulman, 2004).

En base a ello, Shulman (2004) resalta que dentro del campo investigativo se encuentran pocas descripciones o análisis de docentes en las que se preste especial atención no sólo al manejo de los alumnos en clase, sino además al manejo de las ideas en el aula. Por lo tanto, al analizar al docente y sus características se hace relevante considerar ambos aspectos (y otros) pues complementan y forman un perfil de buen profesor.

Validando, lo que plantea el autor, surgen interrogantes a modo reflexivo: ¿sólo el manejo de las ideas hace al profesor ser un buen docente?; ¿existen otros elementos que enriquecen sus formas y lo hacen más cercano a sus estudiantes?; ¿es sólo el contenido el que importa en esta interacción pedagógica?

Para dar respuesta a estos cuestionamientos se hace necesario revisar la literatura acerca del actor principal, el docente en el aula.

El énfasis se sitúa en la transmisión de información de manera efectiva, tildado con un toque religioso a la base de todo, pero considerando lo anterior, ¿por qué fue necesario entonces, una reconstrucción de este rol?, ¿por qué dichas características de formador no funcionaron?. A estas preguntas, se hace primordial recordar los planteamientos de Dewey (2002), quien destaca a los otros actores importantes dentro del aula como lo son los niños (cumpliendo el rol de estudiantes), los que son descritos como curiosos, propensos a investigar, preguntar y explorar. Por consiguiente, el docente centrado en la reproducción y memorización descontextualizada a cargo del curso, no satisface los requerimientos de cada uno de ellos, lo que no es coherente (Sarason, 2002).

En la actualidad, se requiere de docentes proactivos, capaces de transformar a sus estudiantes, valorando lo que ellos piensan y sienten, que construyen y reconstruyen significados diariamente de manera conjunta.

Es necesario enfatizar entonces, las habilidades transversales que entregan un valor agregado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Funcionan como factor protector del rol del docente, su interacción con los estudiantes y el logro de los aprendizajes esperados. Tiene relación con la capacidad metacognitiva, autocrítica y reflexiva del docente, lo que le permite ponerse en el lugar de otros, vincularse adecuadamente con los estudiantes, cuestionar y mejorar sus prácticas docentes (Villarreal, 2017).

Un maestro debe estar preparado para enseñar y adaptarse según el tipo de estudiantes que tenga en el aula. Además, debiera desarrollar una visión particular de aprendizaje y comprensión del estudiante y de un proceso (activo, constructivo, metacognitivo) de aprendizaje en términos disciplinarios e interdisciplinarios profundos; de un aula en el cual una variedad de actividades individuales y grupales sean consistentes con los fundamentos propios de la práctica pedagógica. Finalmente, debe considerar que una clase y la transmisión del conocimiento junto con el proceso formativo, no consiste sólo en hablar, repetir o reformular. Una visión altamente desarrollada y articulada sirve como un objetivo hacia el cual se dirige el desarrollo docente, así como un estándar contra el cual se evalúan los pensamientos y acciones de uno mismo y de los demás (Brown, 1996).

Considerando lo anterior, es importante analizar el proceso formativo de los docentes, lo que nos hace observar los centros de formación y universidades. En ellos, revisar los procesos de gestión académica y formativa y analizar si se hacen responsable formar profesionales idóneos y competentes para dar respuestas efectivas a los diversos niños que tienen el rol de ser estudiantes en el aula. Más aún, podríamos cuestionar si se están formando docentes expertos y en qué, ya que no sólo se deben dominar contenidos, sino que todas aquellas características que se requieren en el aula: el profesor debe ser permanentemente sensible a las necesidades y cambios individuales y grupales de sus estudiantes (Díaz-Barriga, 2005). Martínez, Toledo y Román (2009) consideran que si bien, en aras de la innovación se reclama una modificación de las estructuras curriculares y de la forma en que las universidades realizan la formación profesional, en el fondo del problema se encuentra un interés económico, más que educativo. Dentro de este punto de reflexión, los escritos de Dewey se destacan pues cambiaron la retórica sobre el rol del docente, los contenidos y la organización del currículum, la importancia de tomar en

cuenta la individualidad de los estudiantes y los propósitos de la escolaridad, aun cuando, muchos de esos postulados no sean efectivamente llevados al aula.

Hoy, se ha depositado en la figura del profesor, la responsabilidad del éxito de las reformas educativas por medio de la concreción de las innovaciones curriculares en las aulas. Al respecto, Hargreaves (entrevistado por Romero, 2007) considera que el problema debe analizarse desde una perspectiva de cambio educativo mucho más amplia, considerando la acción conjunta de las escuelas, los maestros y los sistemas educativos. La propuesta es una reorganización en una lógica de comunidades inclusivas que logren transformar su estructura y cultura para lidiar con lo que les atañe, y así poder afrontar las demandas que se hacen a la educación de cara a una sociedad cambiante, incierta e insegura, y no optar por la estrategia formativa de profesores capacitados en determinadas estrategias metodológicas que se consideran efectivas para que las apliquen y consigan los resultados demandados.

El año 2011, Bolívar se refirió a la función mediadora del docente dentro del proceso y de las interacciones pedagógicas en el aula. Definió como "un filtraje y redefinición significativa del saber cultural conformada por distintos modos de actuar, creer e ideologizar" (p.7), lo que coincide con lo planteado por Shulman (2001), en relación al carácter práctico y vivencial de transmitir información, de lograr dominio y conducción efectiva de las ideas de la clase, de construir considerando distintos modos (de docentes y estudiantes) y ritmos. Erradica con ello, maravillosamente, la homogenización en la sala de clases, sabiendo que existen estudiantes con habilidades, competencias y tiempos de aprendizaje distintos. Elimina la visión del docente como único personaje relevante en el aula e incluye al estudiante, con su forma de aprender y significar el conocimiento, en el centro del proceso formativo.

Recapitulando los planteamientos discutidos, es posible concluir que la tensión permanente radica en que aún se mantienen comportamientos tradicionales y antiguos del docente que tienen el valor de la diversidad en el aula. La inclusión social y educativa ha sido definida como una forma de vivir, como un estilo particular de actuar y participar en la sociedad, de comprender y considerar a cada persona (Booth y Ainscow, 1998; Stainback, 1999). Debemos considerar entonces que la inclusión implica un proceso de reforma y reestructuración de una escuela como un todo, con el objetivo de garantizar que todos los alumnos puedan tener acceso a toda la gama de oportunidades educativas y sociales que se ofrece. Esto incluye el currículum que se ofrece, la evaluación, el registro y el informe de los logros de los alumnos, las decisiones que se toman sobre la agrupación de los alumnos dentro de las escuelas o aulas, pedagogía y práctica en el aula, deporte y ocio y oportunidades recreativas. Con todas estas acciones, es importante que los profesionales que se desarrollan en el proceso formativo, consideren relevante que la formación de nuevos docentes, sea del nivel de expertos en forma y fondo, en especificidades y generalidades, en interacciones y desarrollo humano ya que durante muchos años, los estudiantes que serán docentes, reciben una preparación inadecuada en los asuntos relacionados con necesidades educativas especiales, más aun cuando la inclusión se trata de que todos puedan tener oportunidades de elección y

autodeterminación. En educación, significa escuchar y valorar lo que los niños tienen que decir, independientemente de la edad o las etiquetas, más aún, garantizando el derecho que todos los alumnos tienen a aprender junto a sus iguales desde el marco del currículo común (Mittler, 1995; Garner, 2000; Parrilla, 2006).

Para asegurar estos procesos y definiciones, el Estado, a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), generó marcos regulatorios que contienen los enfoques que conciben a la educación y específicamente, definen la formación del docente como un agente generador de cambios, dinámico y flexible. Una de estas regulaciones es el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que fue elaborado por el MINEDUC, a partir de una reflexión realizada por los equipos técnicos del Ministerio, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, considerando a su vez los criterios internacionales en relación al desempeño docente de los sistemas escolares. El MBE tiene como base, la idea que todos los profesionales que trabajan en el aula están comprometidos al 100% con su quehacer, mostrando habilidades de flexibilidad, dinamismo y valores para transmitir a sus estudiantes. Busca contribuir a una enseñanza efectiva y a guiar a aquellos docentes recién egresados en sus primeras experiencias de clases. La división del instrumento está dada por cuatro dominios, los cuales muestran aquellos elementos más representativos en los que cada profesor debe centrarse haciendo referencia a distintos aspectos de la enseñanza denominados "criterios" (MINEDUC, 2004). Expresamente estos criterios son:

a) *Dominio A: Preparación para la Enseñanza*

Este dominio presenta criterios referidos específicamente a la disciplina que enseña el profesor, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar los procesos de enseñanza. Es el profesor quien debe poseer un conocimiento acabado y una plena comprensión de la disciplina que enseña.

Ejemplo:

A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

b) *Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el Aprendizaje*

Hace referencia al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir, al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los estudiantes depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

Ejemplo:

B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

c) *Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.*

Aquí se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los estudiantes con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Ejemplo:

C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

d) *Dominio D: Responsabilidades profesionales.*

Forman parte de este dominio todas las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los estudiantes aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

Ejemplo:

D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

Cada criterio presenta descriptores que facilitan su comprensión y establecen un nivel de desempeño del docente. Estos descriptores son: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio.

Ejemplo:

Descriptor A.1.1: Conoce y comprende los principios y conceptos centrales de las disciplinas que enseña.

- **Destacado** El profesor demuestra amplio conocimiento del contenido de las disciplinas que enseña y establece conexiones entre estos contenidos y otros aspectos de la disciplina y de la realidad evidenciando una actualización permanente de los mismos.
- **Competente** El profesor demuestra sólido conocimiento del contenido de las disciplinas que enseña y establece conexiones entre estos contenidos y otros aspectos de las disciplinas y los relaciona con la realidad.
- **Básico** El profesor demuestra conocimiento básico del contenido de las disciplinas que enseña pero no puede articular conexiones con otros aspectos de la disciplina o relacionarlos con la realidad.
- **Insatisfactorio** El profesor evidencia cometer errores en el contenido de la disciplina que enseña y/o no percibe los errores que cometen los alumnos.

En síntesis y considerando los grandes aportes de este instrumento, es importante reconocer que los docentes tienen un papel protagónico en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Si sus prácticas se caracterizan por acciones organizadas, con un sentido claro y específico, si consideran la diversidad y la validan como tal, si son expertos en sus respectivas disciplinas, estableceremos entonces que, más que objetos, los estudiantes son sujetos en acción que necesitan de este profesional con excelencia para que los ayude a transitar en el currículum y les entregue las herramientas necesarias.

Específicamente, en el área de la Educación Diferencial, el instrumento valida la consideración de lo distinto, de las diversas características de los estudiantes dentro de una sala de clases y, por consecuencia, de la diversificación del aprendizaje y las formas de conducir dichos procesos. Ratifica que una planificación favorece la dinámica de clases y el clima de aula que genera el profesor con sus estudiantes. Obviamente, además de su expertiz disciplinar como impronta de su especialidad.

Tal como lo señala el documento, el docente entonces “reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes” (Marco para la Buena Enseñanza, Ministerio de Educación, 2008) sin importar las características o condición biológica de sus pupilos.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

Marco metodológico y resultados

Descripción y fundamentación

Se realizó un estudio cualitativo, de tipo exploratorio descriptivo, adscrito en el paradigma interpretativo, a partir de lo cual se persigue acceder al significado de la acción social desde la perspectiva de los propios actores sociales (Taylor y Bogdan, 1986), dado que este estudio tiene como propósito aportar la comprensión de cómo los propios estudiantes de la carrera de Educación Diferencial de una Universidad privada significan y perciben que son sus profesores formadores.

Procedimiento Muestral y características de la muestra

La muestra obedece a los criterios de un Muestreo Intencionado (Ruiz, 1996), bajo los cuales se definen las características necesarias dando cuenta de la variabilidad de posiciones desde la perspectiva de los estudiantes como punto de partida para generar las primeras hipótesis y categorías conceptuales del estudio. En orden a lo anterior, la muestra de estudiantes quedó definida según los siguientes criterios de variabilidad, tomando como criterio de inclusión/exclusión el estar cursando 4º año de la carrera de Educación Diferencial:

Tabla N° 1: Estudiantes de 4º año de la carrera de Educación Diferencial

Estudiantes	Participación Activa en clases	Participación Moderada	Participación Nula	Totales
Con rendimiento académico bajo el promedio	4	4	4	12
Con rendimiento académico dentro del promedio	4	4	4	12
Con rendimiento académico sobre el promedio	4	4	4	12
<i>Totales</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>12</i>	<i>36</i>

La técnica utilizada para constituir la muestra fue a partir del reporte de informantes claves, considerando que los profesores son quienes mejor conocen el grado de participación de sus estudiantes en clases. Para el factor rendimiento académico, se consideró las calificaciones obtenidas por los alumnos de la cohorte correspondiente al semestre en que se realizaron los focus group y se estableció el criterio en base al promedio del grupo total de estudiantes.

Recolección de información

El focus group es una técnica de recolección adecuada, ya que, permite obtener una descripción global de las percepciones y significados de un colectivo social y del modo en que cada individuo es influenciado por otro en una situación de grupo, logrando acceder a las representaciones de los sujetos sobre sus propias prácticas facilitando la reflexión y al mismo tiempo, permite reconstruir el complejo escenario de las prácticas de enseñanza de los profesores formadores desde la perspectiva de los propios estudiantes. En tal sentido, el focus group permite a sus participantes explorar interpretaciones y soluciones a problemas particulares que no podrían ser analizados ni solucionados por sujetos aislados, ya que podría ser muy intimidatorio (Kitzinger, 1995; Canales, 2006; Fernández, Hernández y Baptista, 2006).

Análisis de los resultados

El análisis de los datos se realizó de acuerdo con los mismos procedimientos estipulados por la Grounded Theory, mediante un análisis de codificación abierta, correspondiente al análisis descriptivo. En cuanto al análisis relacional, evidentemente de acuerdo con los procedimientos de la Grounded Theory, también se realizó el análisis de codificación axial, el cual consiste en un set de procedimientos mediante los cuales los datos se vuelven a “unir” con posterioridad a la codificación abierta” (Krause, 2003).

En cuanto a los criterios de rigor científicos, se han aplicado los criterios alternativos de Lincoln y Guba, por medio de tres tipos de triangulación: temporal y de investigadores o de perspectivas.

En el caso de la triangulación temporal que consiste en contrastar los datos en distintos momentos de la investigación, esto efectivamente se concretó en el plazo de 2 años de análisis. Mientras que, en el caso de la triangulación de perspectivas, esto fue gracias a que los datos fueron analizados por la tesista que informa y por su profesora guía.

Preguntas orientadoras del Focus Group

FOCO DE ESTUDIO	EJES DE ANÁLISIS	PREGUNTAS ORIENTADORAS
"Describir las percepciones y creencias de los estudiantes de cuarto año acerca de los docentes de su universidad"	En relación al Ser Docente: <ul style="list-style-type: none">▪ Características▪ Conductas▪ Funciones	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cómo definirías "un docente formador de la carrera de educación diferencial"?2. ¿Qué funciones y tareas consideras importantes de practicar en un docente?

	En relación a la Pedagogía: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenidos ▪ Estrategia metodológica 	3. ¿Cómo enseña el docente? 4. ¿Consideran importante la expertiz en la temática que está enseñando? 5. ¿Cómo selecciona el docente los contenidos a abordar en su asignatura?
"Caracterizar las percepciones y creencias de los estudiantes de cuarto año acerca de sus docentes y de las estrategias de enseñanza aprendizaje de su universidad"	Percepción, creencia y valoración de la práctica pedagógica <ul style="list-style-type: none"> ▪ Práctica pedagógica ▪ ¿Cómo enseña? ▪ Enseñanza - Aprendizaje 	6. ¿Qué metodologías utiliza en sus clases? 7. ¿Qué estrategias debiese incorporar el docente para enriquecer sus clases?
"Identificar las valoraciones de los estudiantes, para la construcción de un buen docente universitario de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial"	Valoraciones acerca de ser un buen docente <ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades comunicacionales. ▪ Dominio del saber ▪ Responsabilidad y gestión docente 	8. ¿Qué características tiene buen un docente? 9. ¿Qué conductas consideras importantes de practicar en un buen docente?

Presentación de resultados

A continuación, se presentan los resultados del presente estudio, los cuales han sido obtenidos en fases sucesivas, acorde a los planteamientos de la Grounded Theory, según se ha explicado en el apartado correspondiente.

Análisis Descriptivo

En primer término se dan a conocer los resultados del análisis descriptivo, sobre lo cual el estudio aporta una descripción comparativa entre las percepciones, expectativas y las aspiraciones y significados que los propios estudiantes manifiestan respecto de sus profesores formadores.

Percepciones y significados de los estudiantes, en torno a un docente formador de la carrera de Educación Diferencial.

Conocimientos disciplinares

Los estudiantes manifiestan que un docente formador en la carrera, tiene que contar con un manejo de conocimientos básicos de Educación Diferencial y específicos de la mención, tanto en Discapacidad Intelectual como en Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje (TCL). Enfatizan que debe manejar los conceptos de Educación Diferencial y manejar los conceptos de TCL, asociada a la didáctica necesaria, propia y particular de cada una de las menciones, respetando el entorno del aula y el momento de la clase.

Modalidad de la clase de calidad: la didáctica

En cuanto a la modalidad de la clase impartida por un docente en la carrera, los estudiantes señalan que no debe obedecer solo a una cátedra y tiene que haber interacción entre el profesor y los alumnos.

... *“ o sea no tiene que ser algo tan solo "yo soy la cátedra y ustedes escuchan", yo creo que tiene que haber una interacción entre el profesor y los alumnos “*

Asimismo, al ser consultados por el tipo de clase que consideran debe haber en su formación, los estudiantes valoran la didáctica y refieren que esta consiste en traspasar su manera de hacer la clase para que ellas puedan copiar un poco lo que ellos ya saben. Además consideran que la “didáctica” está asociada a la modalidad de la clase y agregan que las clases deben contar con una didáctica mediante la cual se presenten cosas más lúdicas, actividades y contengan “algo más entretenido”. En el ámbito de las asignaturas, las estudiantes consideran necesario recibir formación en didáctica de forma práctica, poder ejecutar metodologías que conozcan y que sean efectivas para su posterior desempeño.

En tal sentido, las estudiantes consideran que un profesor formador ha de entregar las pautas sobre cómo hacerlo y no solo exponer, sino hacer modelando. Por el contrario, perciben una contradicción en la formación recibida, puesto que tienen ramos de didáctica y no han recibido ejemplificación sobre cómo se hace. Agregan que el **profesor actual** se caracteriza por pasar el contenido y ya está, para luego hacer como una especie de evaluación al final del proceso. Asimismo, los **profesores actuales** se quedan mucho en la teoría y aunque algunos de ellos están encaminados a mostrar cómo se hace mediante

clases con material didáctico y actividades lúdicas, esto ha sido una experiencia muy puntual, siendo que debería ser transversal y no solo al final de la formación. Los estudiantes perciben que “la didáctica está desfasada de la práctica de enseñanza” en cuanto a los temas que aborda, ya que falta incorporar otras asignaturas y no solo matemáticas y lenguaje. Del mismo modo falta incorporar la Enseñanza Media, pues el curriculum está centrado fuertemente en la Enseñanza Básica.

Consecuente con el discurso de inclusión de la carrera

Vinculado al estilo de clases que imparten los docentes de la carrera, los estudiantes conciben que un profesor debiese ser consecuente con el discurso sobre inclusión que domina, y en tal sentido no debiese discriminar a sus estudiantes por sus calificaciones, su simpatía o su participación en clases. Consideran necesario que los docentes eliminen ciertos estigmas acerca del aprendizaje obtenida por ellas, ya que observan por lo general, una buena calificación no refleja el conocimiento real obtenido. Ellas perciben que el resultado hace que el docente cree un juicio asociado a un factor de responsabilidad, al igual de quien opina en clases, lo que claramente afecta al proceso de enseñanza – aprendizaje del curso.

La evaluación de calidad: modalidad y focos

En cuanto a la **evaluación** en términos de su modalidad y focos a los cuales apunta, los estudiantes consideran que sus profesores hacen pruebas memorísticas, en donde la tarea consiste en completar la oración y en este sentido, también el discurso de los profesores sobre una evaluación diferente queda en el tacho de la basura, puesto que evalúan sin pauta y evalúan como quieren.

Asimismo, consideran que la dinámica de la clase depende de que el profesor tenga una adecuada gestión del tiempo y haga buenos cierres de clases. En contradicción, perciben que la mayoría de sus profesores cierra sus clases abruptamente. Del mismo modo, consideran necesario que exista retroalimentación clase a clase acerca de los contenidos y de lo recordado (activación de conocimientos previos), con el fin de poder corregir los errores de interpretación o conceptualización de inmediato, sin llegar solo al error que se comete en el instrumento de evaluación.

Virtudes del profesor: la transparencia

Otro de los significados acuñados por los estudiantes en torno a cómo debiese ser el profesor formador, es la **transparencia**. Al respecto refieren que han tenido experiencias de no haber sido informados sobre oportunidades de formación como por ejemplo, en seminarios. Consideran que sus profesores deberían comunicar y explicar los criterios de selección y hacer más públicos los beneficios hacia los alumnos. Del mismo

modo, la valoración de que ante una inquietud de conocimiento, el docente pueda responder si sabe o no, es considerada de mayor significancia que el propio conocimiento, por lo que la valoración de honestidad es una percepción fundamental a desarrollar por parte del docente. Junto a esto, se suma que éste pueda reconocer que también aprende en el aula junto con las estudiantes y que no es el único ser omnipotente facultado para transmitir conocimiento.

Virtudes del profesor: la cercanía

El profesor formador que los estudiantes significan como tal, debiese también ser **cercano** a ellos, y agregan que debería ser alguien a quién le pudiesen preguntar y con el que pudiesen dialogar para generar el feedback que necesitan. Consideran que disminuir la distancia entre el docente y el estudiante, logra mejorar la comunicación y hacer que esta sea más afectiva. Es necesario que el profesor sea mas cercano a los estudiantes, y no se vea como un ser superior “tal como se ha visto en todo el nivel educacional en el cual nosotras participamos”. No obstante, el profesor también tendría que saber marcar los límites y mantener la distancia profesor-alumno, y en definitiva, ser cercano, pero separar la distancia profesor-alumno, sin dejar de valorar la opinión, el trabajo y el proceso que hace del estudiante. De esta forma sería posible reflejar el propio rol que debieran desempeñar los estudiantes en el momento de realizar su práctica.

Virtudes del profesor: la guía y el acompañamiento

Al profundizar en el estilo pedagógico del profesor formador, los estudiantes manifiestan que debe ser un guía en el proceso de formación, y mostrarse como aquel que sabe y el que te acompaña tanto emocionalmente como de formación. Además, es relevante considerar que en el espacio aula, es regular que existan diferentes opiniones o formas de pensar con el fin de rescatar un aprendizaje significativo, fomentando un diálogo con independencia y siempre contextualizado en el contenido de la clase.

Virtudes del profesor: disposición a la escucha

Además los estudiantes aspiran a que su profesor formador sea alguien que esté dispuesto a escuchar, dispuesto a saber que está con personas que tienen casa, que tienen hijos, que tienen gastos, lo que sea. Al mismo tiempo, añaden que un profesor formador además de empatía, ha de contar con habilidades comunicativas, versatilidad para explicar y ser claro, coherente, transparente y hacerse cargo de las preguntas de los

estudiantes y no eludirlas. Dichas habilidades son consideradas por ellas como muy significativas ya que, además de ser importantes y relacionales con el entorno, permiten al docente dialogar y establecer vínculos entre ellas para solucionar conflictos.

... "Un profesor tiene que estar dispuesto y tiene que decir "sabes que, yo te veo mal porque no se qué te pasa, y estás rindiendo mal o estás rindiendo bien pero te veo mal, te veo sin amigos, no sé" y no sé, intervenir ahí y decir "yo como profesional de la educación" porque son profesionales de la educación, "quiero intervenir en tu proceso, porque siento que tu proceso no se está llevando a cabo de forma efectiva" (I, 8)

... "Todo docente y toda persona que se enfrenta a un público tiene que tener habilidades comunicativas, así bastantes versátiles, sobre todo para explicar algo nuevo que nosotros no conocemos tiene que ser súper claro, coherente, transparente también, si uno le pregunta hacerse cargo de la pregunta y no tirar la pregunta por el desvió tampoco si irse por las ramas o dejar inconcluso" (II, 14)

Virtudes del profesor: la complementariedad

En relación a la dinámica de la clase, los estudiantes plantean que idealmente existen roles complementarios: en el caso del profesor debería subir el material docente los días domingo sobre lo que abordará durante la semana, mientras que los alumnos: pueden echar una revisión y venir con el contenido leído e impreso para exponer los comentarios en clase. No obstante, según su experiencia perciben que en contradicción, habitualmente los mismos estudiantes reconocen que no están dispuestos a bajar las presentaciones de clases para estar preparados antes de que sean impartidas.

Análisis relacional

Fenómeno Axial: La dualidad entre la aspiración y la realidad que perciben los estudiantes en las prácticas de sus profesores.

Las condiciones causales de este fenómeno provienen del contexto de los estudiantes que contempla en este estudio su rendimiento académico y su tipo de participación como moderada o activa.

Al centro del eje de este fenómeno aparecen las virtudes del profesor que los estudiantes significan como un buen profesor formador, y en tal sentido cada una de estas virtudes describe a juicio de los estudiantes cómo debería ser y desenvolverse su profesor a lo largo de la formación que reciben.

Los elementos facilitadores de este fenómeno son los significados y necesidades que los estudiantes presentan a la hora de pensar en la formación que los llevará a transformarse en educadores diferenciales. En tal sentido, buscan que las prácticas de enseñanza de sus profesores sean acordes y pertinentes a discurso y al objeto de estudio de la carrera. Mientras que, dentro de los principales factores que constituyen las barreras de este fenómeno están la percepción de contradicción que los estudiantes reportan a partir de su experiencia y las vivencias de discriminación y de no ser escuchados y atendidos en sus necesidades educativas por todos sus profesores. Consecuentemente, existe una distancia y una contradicción entre los significados asociados y las percepciones sobre el desempeño real de sus profesores.

Condiciones Causales:

Variabilidad de estudiantes de 4° año de la carrera según participación en clases y rendimiento académico.

Las Virtudes del Profesor

46

Estudiantes de 4° año de la carrera con participación en clases moderada y activa, y rendimiento académico, dentro del promedio, bajo el promedio y sobre el promedio.

Registro académico que se

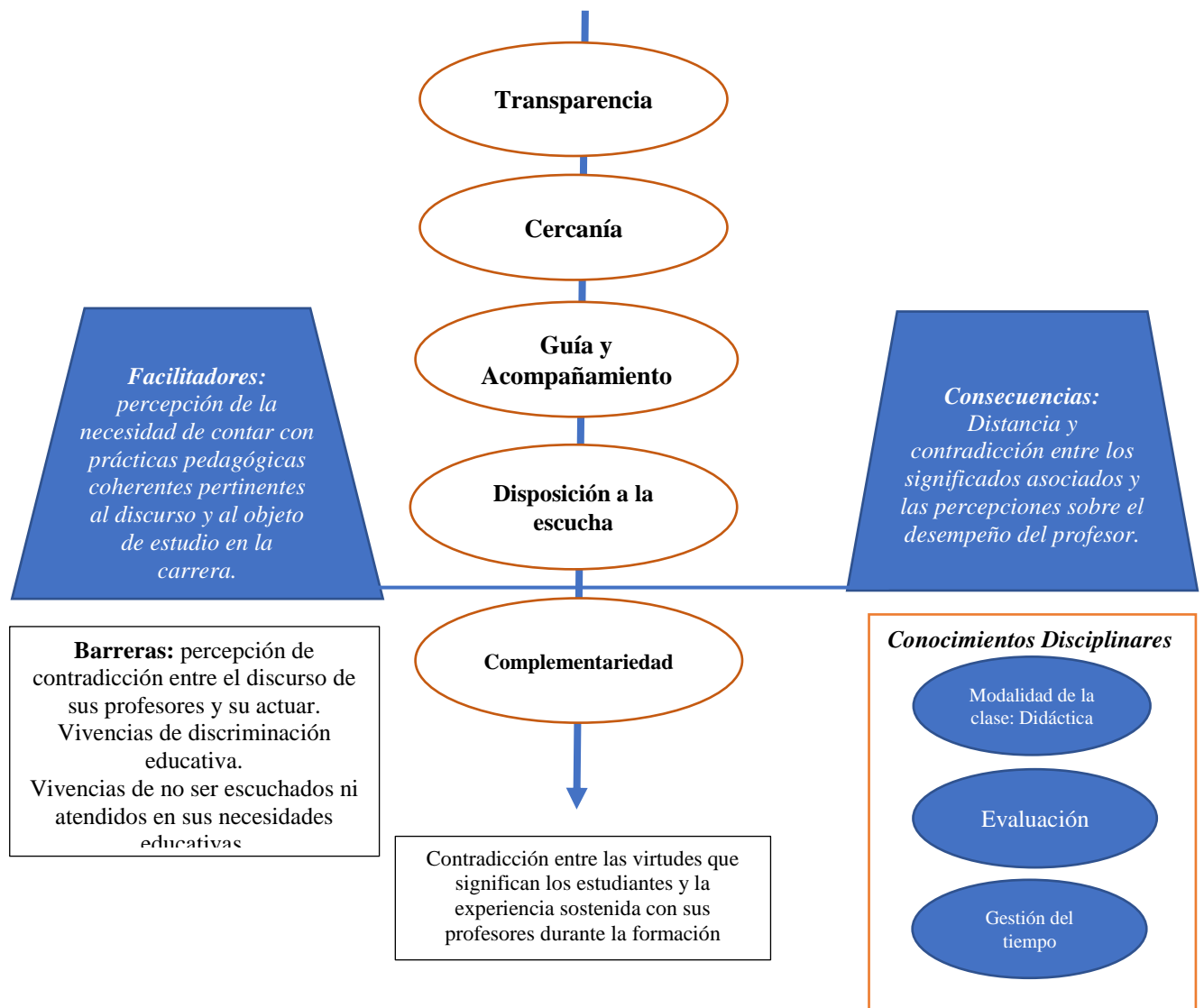


Figura 1: Análisis relacional

Capítulo V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Discusión

Acerca de la percepción y significado de los estudiantes, en torno a un docente formador de la carrera de Educación Diferencial.

Hoy en día, todo docente está llamado a ser especialista en nuestro campo científico y especialista en el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de nuestra disciplina (Zabalza, 2016), por lo que se considera necesario y mínimo que el docente pueda manejar los conocimientos básicos del área de la Educación Diferencial asociándolos a las menciones que se imparten (Discapacidad Intelectual y Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje). El docente universitario no es un profesor tradicional, si no que son personas que desarrollan su actividad profesional en la docencia universitaria, y muchos de ellos, dejaron el aula escolar con el fin de desarrollar sólo la formación profesional. Olvidarlo (en el terreno profesional de la docencia como en cualquier otro) sólo produce desajustes y tensiones que en nada favorecen el buen ejercicio profesional (Knight, 2005). Esto hace que se complejize más aún la relación, ya que una parte de nuestras herramientas están vinculadas a cualidades personales propias del individuo, y son precisamente las que logran diferenciar el nivel de cercanía o vínculo con los estudiantes.

En esto, el docente debe cuidar su relación en el aula y propiciar que la cátedra no solo se desarrolle como una clase tradicional, sino que también se apliquen metodologías de didáctica para mejorar la interacción. Esto también es comparable con el estudio realizado por Villarroel y Bruna en el año 2017 sobre docentes de una universidad privada en Chile, el cual concluye que los docentes en general, dominan los contenidos y se adecuan a los estudiantes a quienes enseñan, preocupándose, por estructurar la clase y motivando a los estudiantes a establecer relaciones entre éstos, en un clima positivo. Sin embargo, los docentes muestran dificultades para innovar y utilizar las tecnologías de la información y comunicación (TICs), explicar los objetivos de la clase, realizar un cierre, retroalimentar a los estudiantes e incentivarlos a encontrar las respuestas a sus preguntas. Del mismo modo, la investigación señala que en términos de las prácticas que se llevan a cabo en las clases, los docentes parecen estar ubicados en un polo tradicional de la docencia, realizando clases frontales, centradas en los contenidos y en la profunda comprensión de éstos. Las estrategias de enseñanza activas y centradas en los estudiantes son escasas. Se debe considerar que el docente en el aula, actúa como un modelador de sus estudiantes.

Con respecto a ello, Labaree en el año 2000, ha argumentado que la naturaleza del trabajo docente encierra una serie de rasgos que a simple vista lo hacen parecer como una profesión fácil, a pesar de ser sumamente difícil. Durante décadas, se intentó homogenizar el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual ha creado una conciencia distinta acerca de la complejidad del trabajo de un docente.

Dentro de los resultados, se puede evidenciar que la mejora de las experiencias de los estudiantes requiere contar con docentes sensibilizados y conscientes de las necesidades de los estudiantes, que puedan dar un soporte emocional sin perder la objetividad y la transparencia.

Para lograr cierta relación y equilibrio entre la formación de los estudiantes y la coherencia de la planificación de la asignatura y el proyecto educativo, los docentes necesitan entenderse a sí mismos, comprender el entorno y la sociedad y los cambios que tienen

lugar a nivel global y local, de manera de poder establecer contacto con ellos mismos y con sus estudiantes (Miller, 2002). Muchos docentes no se sienten preparados para afrontar la creciente complejidad de su oficio por ello es que debemos repensar el currículum de la formación para seleccionar aquellos saberes y perspectivas que pueden ayudar a comprender e intervenir en los actuales sistemas formativos (Esteve, 2006).

Así entonces, es posible que los estudiantes identifiquen esta situación, y que traiga la opinión acerca de la forma en que se deba implementar una clase, con metodologías enfocadas en la didáctica y en el contexto sociocultural.

Con respecto a los procesos de evaluación de aprendizaje, no se debe olvidar que la evaluación, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. El fin de una evaluación marca el propósito que signa esa evaluación. Las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicados en éste (González, 2001).

Por esto, el proceso de evaluación debe ser una instancia relevante y por lo mismo, que los estudiantes idealmente puedan conocer la metodología de manera previa. Esto siempre, con el fin de poder sacar provecho de la instancia evaluativa. Según algunos autores, puede influir directamente en el aprendizaje ya que en el contexto educativo, la mejora de la evaluación supone incidir previamente en lo que se enseña y en cómo se enseña (Bolívar, 2000) o, como diría Perrenoud (2008) “se debe cambiar la evaluación para cambiar la Pedagogía” (p.24).

Como tareas específicas en el aula y vinculadas a virtudes del profesor, se considera que la guía y el acompañamiento debe fomentar el diálogo con independencia del momento y el contenido de la clase. Que el docente logre disfrutar la clase y no sólo la cátedra, logrando interactuar con los estudiantes. Ruiz en el 2014, señala que a medida que los estudiantes avancen en el plan de estudios, se espera que muestren una capacidad de ver múltiples puntos de vista ante un problema, que sopesen afirmaciones conflictivas y que sean capaces de argumentar desde los cimientos de evidencias válidas y fiables. Más aún, ante todo, el reto de nuestros días es que estén capacitados para participar de manera activa y responsable en la esfera ética, social y profesional, como líderes de opinión en la formación de otros. Tales retos plantean, a su vez, nuevas concepciones, nuevas didácticas, diversos enfoques e instrumentos de evaluación.

Las estudiantes de Pedagogía en Educación Diferencial, han resultado críticas desde su percepción de estudiantes hacia los docentes de su misma disciplina. Aún así, han demostrado en el instrumento, la capacidad de identificar ciertos elementos diferenciadores de la práctica pedagógica con la del ser un buen docente. En este último aspecto, humanizan y valorizan mucho más las características propias del ser como persona, por sobre las del conocimiento disciplinar. Así, es posible inferir que la valorización de algunos conceptos trae arraigado en ellas, ciertas características propias de la historia formativa de cada una y no necesariamente, son la concepción de la interpretación del docente en el aula. Por ejemplo, la confianza es un sentimiento que supone abandono y entrega por parte de la persona confiada en la que se confía. Pero, esto sólo se consigue cuando la persona que confía se siente segura, siente que es ayudada en su realización personal y así, se siente comprendida. En este sentido Bain

nos decía que “los mejores profesores establecían estándares altos y mostraban una gran confianza en la capacidad de sus estudiantes para alcanzarlos” (Bain, 2006: p.87). Por ejemplo, es altamente valorado por las estudiantes, la capacidad de un docente de admitir no tener respuesta a todas las interrogantes planteadas en el aula, mostrando de esta forma, una menor brecha intelectual sobre aquellas que desconocen ciertos contenidos. Lo anterior, es un paso significativo para la construcción de la confianza entre el docente y las estudiantes, ya que el docente se muestra de forma transparente y como un transmisor del conocimiento. Con esto, la confianza se convierte en un valor para las estudiantes fundamental al momento de establecer vínculos en el aula. Más aún, consideraron que la empatía y la cercanía son un eje movilizador dentro del aula. Las exigen como valores básicos para poder establecer el vínculo de formación, esperando que se les reconozca de forma independiente no sólo en el conocimiento de cada una, sino que también en la forma y el tiempo de aprender. La empatía y la cercanía según varios autores (López, Carpintero, Campo, Soriano y Lázaro, 2006) son capacidades propias de cada individuo y que permiten darse cuenta de lo que las otras personas están sintiendo y compartir estos sentimientos en algún grado. En este sentido, Morgado (2007) nos habla de que cuando tenemos cercanía con otros y logramos imitar sus emociones, se activan en uno, las mismas regiones de la corteza cerebral que las procesan. Por tanto, la fuerza de la empatía y de la cercanía, son el motor fundamental del aula y la base sobre las que se fundamenta el bienestar de los docentes y estudiantes. Para conseguir esta empatía/cercanía, se deben considerar dos aspectos importantes. El primero de ellos es el conocimiento de las características de los estudiantes; el segundo son las habilidades comunicacionales o el diálogo efectivo que se genere en el aula (Freire, Fiori y Fiori, 1973). De esta forma, se podrá lograr además, una comunicación didáctica (Fig. 2).

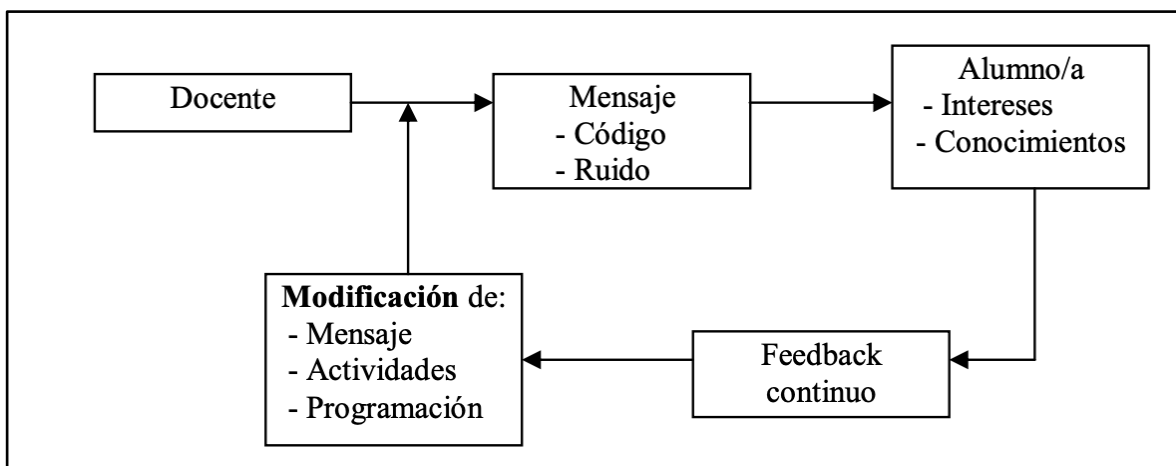


Fig. 2. Elementos de la comunicación didáctica (Hué, 2008:280)

Se afirma con esta figura, que sólo se establece comunicación entre dos personas, si como fruto de la retroalimentación existe algún tipo de modificación en el emisor, en nuestro caso, en el docente. De no existir modificación alguna, no habría comunicación (Hué, 2012). En este sentido, las estudiantes significan que la comunicación y la

retroalimentación continua, entregará cierta versatilidad al docente ya que podrá adaptarse a la situación de cada estudiante. Esto conlleva a que consideren necesario, por ejemplo, que el conocimiento deba activarse a través de los contenidos aprendidos durante la sesión anterior y que además, se puedan resolver ciertas inquietudes y dudas de forma abierta y transparente. Como forma complementaria, se hace necesario para la construcción del conocimiento previo y relevante, el poder contar con el material docente de forma anticipada a la clase. Sin embargo, existe cierta contradicción ya que en los resultados se ha evidenciado que esto no es una práctica docente instalada en su totalidad, debiendo considerar también, que en los casos en donde sí es una práctica, las estudiantes no realizan el ejercicio de lectura y preparación de la clase de forma anticipada.

El conocimiento disciplinar es necesario, aunque no lo valorizan ni significan tanto como las habilidades más humanas. No así, con el aprendizaje recíproco que se puede generar de las instancias de diálogo, intentando estrechar la brecha de conocimiento entre ambos. Debemos considerar que toda enseñanza se basa en una concepción de aprendizaje, la mayoría de las veces implícita, adquirida de modo incidental, cuando el que ahora es docente era un aprendiz integrado a una cultura de aprendizaje dada. Diversos trabajos han insistido en que las teorías que los profesores tienen sobre la enseñanza en general y de las ciencias en particular guían su labor docente y condicionan los acontecimientos en el aula, logrando generar instancias de aprendizaje mutua dentro del aula (Porlán, 1988; Míguez 2001). Tanto docentes como estudiantes, elaboran representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que en muchos casos, no se asemejan a lo ocurrido directamente en clase, sino que a la interpretación personal.

Las estudiantes también consideran un buen docente a aquel que en los últimos años de la carrera, es capaz de guirlas y vincularlas con el ejercicio profesional. Esto, lamentablemente les genera un grado de comparación y menor valoración a las docentes de los primeros años. Con respecto a esto, la literatura sobre el tema (Gewerc y Montero, 2000) señala cinco posibles roles profesionales: el de especialista en su temática, el de docente y tutor de sus alumnos, el de investigador de su especialidad, el de profesional en su área de competencia (paralela a su actividad de profesor) y el de gestor en alguna de las áreas anteriores (no se incluye aquí la gestión puramente administrativa que escapa al rol profesional docente). Sobre este punto, algunos estudios indican que al contrastar las representaciones que tienen sobre su rol los docentes universitarios con las que muestran los maestros y profesores de otros niveles educativos, los primeros no suelen asumirse como docentes o tutores, sino más bien como expertos o investigadores en un ámbito disciplinar específico (De la Cruz, Pozo, Huarte y Scheuer, 2006).

Finalmente, consideran un buen docente a aquel que es capaz de innovar y construir redes colaborativas que permitan generar experiencias de aprendizaje distintas e incluso, asociadas a labores administrativas. Ante esto, se debe considerar las asociaciones afectivas que un profesor hace entre determinados sentimientos y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y cómo los vincula con su metodología de enseñanza –

aprendizaje y su propio interés de formar redes para alcanzar los desempeños esperados. Algunos tipos de calificativos afectivos que los profesores asocian a la docencia guardan relación con aspectos evaluativos de esa docencia, con la preponderancia o “potencia” que le otorgan, o con atributos afectivos asociados con la actividad docente (Sutton y Wheatley, 2003). Más allá de catalogar esos sentimientos como positivos o negativos, la variedad de adjetivos con que se expresan los profesores para caracterizar el impacto afectivo que les produce su praxis, resulta muy amplia. Ante esto, no es natural para algunos generar redes para transmitir el conocimiento, y muy por el contrario, ejercen la docencia desde una concepción individualista y poco colaborativa.

Las prácticas pedagógicas en docencia y específicamente en la enseñanza en universidades, se remontan a comienzos de los años setenta, años en los cuales, los profesores ya estaban interesados en perfeccionarse para enseñar de mejor manera y exigían a sus estudiantes una retroalimentación acerca de su enseñanza. En ese entonces era habitual que los estudiantes publicaran en diferentes lugares sus valoraciones acerca de las asignaturas y sus docentes como medio para presionar a la institución. Estas prácticas, aunque han evolucionado por lo general a ser evaluaciones docentes o de asignaturas, siguen constituyendo parte de las políticas elaboradas por las instituciones para tener mecanismos de control sobre los contenidos y formas utilizadas por los docentes para enseñar (Bernard, 1992).

Así hoy en día, los estudiantes manifiestan en instancias como la aplicada para esta investigación, que los docentes se quedan sólo con la conceptualización de los contenidos y la teoría, pasando los contenidos según el programa estructurado y cumpliendo con la calendarización programada, pero no se conectan con los estudiantes para poder percibir si los contenidos están siendo asimilados al tiempo y ritmo que se espera.

De igual forma, es importante considerar el estudio de Bernard y Trahan (1988) demuestra, por ejemplo, que la totalidad de las instituciones de educación superior canadienses, persiguen ante la aplicación de la evaluación docente, un objetivo administrativo, es decir que los resultados de la evaluación sean considerados para elaborar la calificación del profesor con fines, ya sea de ascenso, de permanencia o de renovación del contrato. La evaluación puede así poner fin a un compromiso entre la institución y el empleado, como es el caso de la mayoría de los profesores sin un contrato laboral con la institución.

Con respecto a la percepción de los estudiantes del ejercicio de la profesión del docente en el aula, o a la práctica pedagógica misma, es importante considerar que existen pocas investigaciones relativas al docente y que lo consideren como un ser integral al cual le afecte el trabajo, aspectos familiares, su entorno y su salud. En resumen, el bienestar de los docentes (Cornejo y Quiñonez, 2007). No obstante, la profesión docente ha sido considerada junto con las profesiones de salud, como una de las profesiones de mayor riesgo laboral por estrés según el estudio Stress Impact, dirigido en 2006 por Fred Zijlstra. Las causas muchas veces son más subjetivas que objetivas.

Esto, sin duda puede afectar a los resultados obtenidos, en donde los estudiantes refieren falta de empatía por parte del docente. Esta falta de empatía la asocian a un docente que se sitúa y relaciona desde la distancia, alejándose de ellos. Esperan que pueda transmitir su vivencia y que sea empático desde su propia experiencia de haber sido estudiante. Para el docente entonces, se hace más complejo ya que requiere herramientas emocionales para poder vincularse de una forma más efectiva en el aula. Por ejemplo: el desarrollo de la confianza, es el sentimiento clave que indica la verdadera valoración del profesorado hacia los alumnos. Además, enfatizan en que las oportunidades más prácticas en el aula fueron muy puntuales y reconocen que esta metodología debiese ser más transversal a lo largo de la carrera. Al revisar la literatura, es posible encontrar investigaciones en donde se señala que los ejercicios prácticos son actividades diseñadas para aprender determinados procedimientos o destrezas, o para realizar experimentos cuantitativos que ilustren o corroboren la teoría que se ha enseñado en el aula. Es posible distinguir ejercicios prácticos para el aprendizaje de procedimientos o destrezas, ya sean, prácticas (de laboratorio), intelectuales o de comunicación o para ilustrar o corroborar la teoría. Los ejercicios prácticos son fácilmente susceptibles de ser convertidos en investigaciones, modificando la manera en que son presentados y realizados, dando al estudiantado la oportunidad de plantearse y planificar por ellos mismos el procedimiento a seguir para resolver el problema que se les propone (Caamaño, 2002). Esto nos orienta a definir que, la percepción de los estudiantes es correcta desde la necesidad de tener diferentes metodologías de aprendizaje, independiente de que el proceso de aprender requiera un espacio para la abstracción y luego para la ejecución, lo cual muchas veces está intencionado por el docente en tiempos distintos. Esto también se refleja en los comentarios detectados por el instrumento de evaluación de esta investigación, en donde las estudiantes refieren que es tardío el inicio de la formación de especialidad incorporando formación en didáctica, estando desfasado de las prácticas progresivas, las que son desarrolladas en distintos contextos escolares tales como escuelas regulares, escuelas especiales y centros de recursos.

Dentro de los resultados, las estudiantes consideran que la evaluación es un eje fundamental en el desarrollo de la asignatura, incluyendo una buena evaluación diagnóstica que permita conocer al estudiante, ya que, con ella, no sólo medirán el conocimiento de base que tiene el curso, sino que también el docente podrá reconocer el contexto estudiantil y adecuarse de mejor forma a los estudiantes. Esto, es relevante en la función pedagógica pues desde, al menos dos décadas, que se discute acerca de que la evaluación de conocimientos, pone al descubierto parte del llamado currículum oculto. Planteamientos didácticos aparentemente innovadores pueden ser discutidos cuando se observa qué y cómo se evalúan los aprendizajes entregados a los estudiantes. Es ahí, cuando se reconocen fácilmente los objetivos implícitos que tenía el docente, que son los que seguramente promovió de forma significativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje y los que los estudiantes percibieron como más importantes. Aún así, el innovar en el diseño de unidades didácticas e innovar en los métodos de evaluación son actividades inseparables que se condicionan mutuamente. Lógicamente esto implica un cambio en la valoración que el profesorado hace de sus intereses, ya que según Veslin en

1992, la evaluación es la práctica pedagógica que menos motiva al profesorado y que más le molesta confeccionar y luego revisar. Al mismo tiempo, para los estudiantes, la evaluación es la actividad más temida y la menos gratificadora.

Las estudiantes refieren que no es cómodo realizar evaluaciones en donde se mide capacidad de memoria por sobre otros niveles de asociación o inferencia. Por esto, es importante considerar la posibilidad de aplicar sistemas de evaluación formativos y no en la evaluación como método de regulación de la formación. Para ello, el docente debe aprender a intervenir dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y recoger información que permita medir el saber del estudiante. Sin duda que esto requiere un grado importante de intuición, incorporando estrategias didácticas de autoevaluación de los estudiantes.

Por lo tanto, como señala Perrenoud (1991), si se quiere privilegiar la regulación durante los aprendizajes, será necesario sustentar las estrategias didácticas en dos mecanismos de regulación que no requieran la intervención constante del profesorado: la autorregulación de los aprendizajes (formar a los alumnos y las alumnas en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y de aprendizaje) y la interacción social en el aula (favorecer las interacciones que se producen en el aula, ya que los estudiantes no aprenden solos y la confrontación de sus ideas con la de los otros compañeros y con las del profesor facilitan el aprendizaje).

Para abordar la temática del aprendizaje, es necesario tomar en cuenta algunos componentes de la práctica docente que perturban el clima escolar y el proceso de enseñanza - aprendizaje: "el estilo del profesor y su estrategia didáctica afectan el clima escolar que prevalece en el aula, el grado de participación de los alumnos, los niveles de atención y comprensión del grupo así como el aprovechamiento escolar" (Guevara et al. 2005: p.723).

Sin embargo, debe considerarse que el proceso de enseñanza- aprendizaje se ve influenciado por otros elementos como, la reglamentación universitaria a la que tienen que ceñirse los docentes, pues tienen una fuerte implicancia en el resultado del aprendizaje de los estudiantes, que a la vez influye en las interacciones que establecen los estudiantes y el docente al interior del aula. En este sentido, otro autor señala que "las reglas burocráticas [...] generan un complejo sistema de incentivos sobre el docente que afecta el resultado final del proceso educativo" (Ontiveros 1998: p.52).

Esto tiene relación con lo que esperan las estudiantes, ya que observan que el docente no logra trascender por sobre los contenidos disciplinares, lo que podría interpretarse como un docente apegado a la reglamentación del curriculum o de las normativas. Esto, percibido por ellas como un docente que no logra abrir los conceptos teóricos y conectar las ideas con la realidad fuera del aula. Además agregan la importancia que le asignan a la formación que reciben de los seminarios, solicitando la instancia como una clara oportunidad de aprendizaje.

Así también, consideran que el aprendizaje debe ser lo suficientemente amplio y que considere dentro del curriculum la formación en didáctica, con el fin de que les permita al momento del egreso, ejecutar metodologías que conozcan y que sean efectivas para su

posterior desempeño y poder posicionarse como educadores del siglo XXI, en donde son profesionales atentos a todas las posibilidades para hacer atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además consideran que deben ser profesionales capaces de reflexionar críticamente acerca de su propia práctica pedagógica, en busca de guiar a sus estudiantes al logro de competencias necesarias para la inserción en la sociedad que está en permanente evolución, que demanda competencias docentes que se configuran desde lo humano y lo profesional (Hernández, 2015).

Esta idea adquiere más importancia aún cuando las estudiantes señalan que consideran necesario el proceso de retroalimentación clase a clase acerca de los contenidos previos. La literatura señala que la práctica de acompañamiento a los docentes en formación y en interacción con otras áreas, tiene impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Hallinger, 2010; Marfán, Muñoz, & Weinstein, 2012).

En este proceso, es importante y significativo para la formación docente, la observación de clases y la retroalimentación que se entrega al estudiante. Esto concuerda con el modelo denominado “entornos de aprendizaje constructivista” el que se caracteriza por tener características del aprendizaje constructivista (Jonassen, 1994). Estas características están enfocadas a la relación que debe existir entre el diario vivir y el proceso de enseñanza. En estos entornos se incorporan múltiples representaciones de la realidad y entornos sociales para la apropiación del conocimiento, representando la complejidad del mundo real permitiendo la retroalimentación del conocimiento dentro de la reproducción del mismo, o visto como una fuente de descubrimiento del conocimiento humano que implica tomar los saberes anteriores para generar procesos de abstracción y concreción sistemáticos contribuyendo esto con los cambios de actitud en las personas en relación con la construcción intelectual y sus aplicaciones (Umanzor, 2011).

Conclusiones generales

Tras la aplicación de los dos focus group a las estudiantes de la carrera de Educación Diferencial, se puede establecer que en ambas instancias se cumplieron los objetivos de evaluación para extraer los respectivos ejes de análisis del estudio y complementado con la revisión de la literatura que enmarca y fundamenta el estudio, se reconoce que las percepciones constituyen las voces de quienes forman parte del contexto universitario; siendo la idea fuerza de la investigación que los estudiantes universitarios son un agente relevante y tienen qué decir sobre este tema, siendo ellos los que deben ser acompañados (o debiesen serlo) por un docente que participa en su proceso de formación inicial.

A nivel de Instituciones de Educación Superior se debe considerar que las políticas docentes establecidas, debieran sustentarse en acuerdos sobre criterios profesionales como marcos de referencia para la enseñanza y ello enmarcado en un plan de desarrollo estratégico, que fortalece el estatus de la profesión y los niveles de calificación de sus actores protagónicos/as

Por ello, esta evidencia debiese ser sustento para la incorporación de nuevos docentes dentro de las carreras que estén en estrecha relación y cumplan con el perfil determinado.

Además, la interpretación de las respuestas, permite concluir que:

De acuerdo a la descripción de las percepciones, creencias y valoraciones de las estudiantes de cuarto año:

- El docente debe declarar en todas sus acciones una coherencia interna que refleje la expertiz de su disciplina de manera coherente y consistente.
- El docente debe poseer conocimientos de didáctica suficientes como para que la cátedra no sea simple y plana, sino que se permita la interacción entre profesor y alumnos, sumado a metodologías e instrumentos de evaluación acordes y diseñados al tipo de estudiantes del curso.
- La interacción debe contener compañía emocional, transparencia en la relación, consecuencia en el actuar y capacidad de mediación, ya que de esta forma es posible construir mejores vínculos que favorecen en el aula el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- En relación al proceso de enseñanza aprendizaje, el docente debe trascender de su disciplina y conectar ideas y conocimientos globales con el fin de ser un docente formador transversal en un mundo globalizado, capaz de retroalimentar a las estudiantes clase a clase, siguiendo un hilo conductor de los contenidos y con la capacidad de corregir la mala interpretación o conceptualización del conocimiento de cada sesión. Esta dinámica constituye la principal valoración ya

que fomenta la participación y, en consecuencia, la reflexión en torno al ser docente de la carrera.

- La percepción de los estudiantes fundamenta la creencia y modula la valoración acerca de la práctica pedagógica, por lo que se hace necesaria en la construcción del perfil docente.

En relación a la identificación de valoraciones de las estudiantes para la construcción de un buen docente universitario en su carrera:

- Las virtudes particulares del ser buen docente reconocidas en este estudio son, transparencia, cercanía, guía y acompañamiento, disposición a la escucha y la complementariedad. Estas características están dadas por su constructo y la significación de percepciones individuales a lo largo de la carrera profesional, además de los conocimientos adquiridos y modelados de cómo deben ejercer ellas el rol de educadoras al momento del egreso.
- Un buen docente debe contar con habilidades comunicacionales, para fomentar el diálogo entre las estudiantes.
- La honestidad y transparencia es un valor fundamental a desarrollar en el aula junto a las estudiantes, ya que, favorece el aprendizaje recíproco.
- Un buen docente debe cumplir con la estructura de la asignatura y él, con el cumplimiento de ciertos estándares mínimos. Se definen acciones específicas tales como anticipar contenidos, envío de material previo a la sesión y resolver interrogantes en la clase.
- El docente debe ser un guía y acompañante en el proceso de enseñanza y aprendizaje y debe ser capaz de mostrarse como aquel que sabe y que transmite habilidades emocionales para conducir a sus estudiantes.
- Un buen docente es aquel que es capaz de innovar y construir redes colaborativas que permitan generar experiencias de aprendizaje distintas e incluso, asociadas a labores administrativas.

En relación al análisis relacional, dualidad entre la aspiración y la realidad que perciben los estudiantes en las prácticas de sus profesores:

- El profesor universitario debe contener en sí mismo, virtudes propias de la formación pedagógica y del ejercicio profesional, que le permitan un desempeño en la formación de estudiantes de Pedagogía, logrando manejar y resolver situaciones de conocimiento disciplinar, relacional y emocional, confluyendo exitosamente en el cumplimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de forma efectiva y de los estándares definidos curricularmente.
- Existe un docente con virtudes reconocidas por los estudiantes, los que se deben conjugar con los elementos facilitadores percibidos como son las prácticas pedagógicas coherentes y las consecuencias como es el desempeño del profesor.
- Existen barreras definidas en la percepción de los estudiantes, asociadas a la contradicción, forma de actuar y el conocimiento disciplinario que es propio del docente como la didáctica, métodos evaluativos y la gestión del tiempo.

REFERENCIAS

Referencias

Abarca, J. C. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 19, 51-100.

Aedo, C., & González, L. E. (2004). La educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, (21), 61-85.

Aguerrondo, I. (2017). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI.

Alcalá, D. H., Villaverde, V. A., Benito, V. D., & García, V. A. (2017). Análisis de la importancia de los criterios de evaluación y el reconocimiento académico docente universitario como indicadores de la calidad educativa en España. *Revista de la educación superior*, 46(181), 75-87.

Alcaide Guardado, Y., Quintero Reyes, Y., Ramos, G., de los Reyes, M., Forment Sánchez, I., Martínez Rodríguez, A., & del Sol Señarí, O. (2016). Estrategia pedagógica para la superación de los docentes. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(1).

Altbach, P. Comparative higher education: *Knowledge, the University and development*. Greenwood Publishing Group, United States of America, 248 p.

Álvarez Rojo, V. B., García Jiménez, E., & Gil Flores, J. (1999). La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos. *Revista de Educación*, 319, 273-290.

Armanet, P. (2018). ¿Por qué asegurar la calidad?. *Calidad en la Educación*, (21), 107-121.

Ávalos, B. (1996). Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del Caribe. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, (41), 7-40.

Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile, *IESALC*, 40 pp. Santiago, Chile.

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(ESPECIAL), 11-28.

Ávalos, B. (2018). Docencia profesional y su ejercicio. La profesión de la docencia. *Calidad en la Educación*, (15), 1-18.

Ávalos, B., & Matus, C. (2010). La Formación Docente en Chile desde un Óptica Internacional en Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M. *Santiago*.

Baber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para lograr sus objetivos. McKinsey & Company, Social Sector Office.

Badley, G. (2000). Developing globally competent University teachers. *Innovations in Education and Training International*, 37, 244-253.

Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.

Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: PUV.

Baños, R., Ortiz-Camacho, M. D. M., Baena-Extremera, A., & Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación.

Bazán, D. (2017). Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. Paulo Freire, (1), 49-61.

Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile. *Fin de ciclo*, 257-283.

Bellei, C. (2017). El talón de Aquiles de la reforma: análisis sociológico de la política de los '90 hacia los docentes en Chile.

Benítez, M. M. Á., Muñoz, I. I. A., & Ramos, J. M. G. (2013). Deporte y competencias genéricas en la universidad: diseño y validación del "competest"/Sports and generic skills at university: the design and validation of the "competest". *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 141-163.

Bernard, H. (1992). *Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur: théorie et pratique*. Études vivantes. p. 174.

Bernard, H.; Trahan, M. (1988). «Analyse des politiques d'évaluation de l'enseignement des universités canadiennes», en *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 18 (3), pp. 51-67.

- Beyer, H. (2005). Productividad, desigualdad y capital humano: Los complejos desafíos de Chile. *Estudios Públicos*, 97, 59-98.
- Billett, S. (2006). Relational Interdependence Between Social and Individual Agency in Work and Working Life. *Mind, Culture, And Activity*, 13(1), 53-69.
- Bitran, M., Mena, B., Riquelme, A., Padilla, O., Sánchez, I., & Moreno, R. (2010). Desarrollo y validación de un instrumento en Español para evaluar el desempeño de docentes clínicos a través de las percepciones de sus estudiantes. *Revista médica de Chile*, 138(6), 685-693.
- Bolívar Botía, A., & Bolívar Ruano, M. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 3-25.
- Bolívar, A. (2000). La mejora de los procesos de evaluación. *Ponencia impartida en el curso La mejora de la enseñanza, organizado por la Federación de Enseñanza de UGT de Murcia, España*, 20, 21.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). Making comparisons: drawing conclusions. *From them to us*, 232-246.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1996). *Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bucci, Patricia (2002), Teacher knowledge, beliefs and practices of classroom assessment: From the perspective of five elementary teachers. Tesis doctoral, University of Toronto, Toronto, Canadá.
- Caamaño, A. (2002). ¿ Cómo transformar los trabajos prácticos tradicionales en trabajos prácticos investigativos. *Aula de innovación educativa*, 113, 21-26.
- Cabrera, T. (2004). V Modelos curriculares. *Pedagogía Universitaria*, 9 (pp.2).
- Cabero Almenara, J., & Marín Díaz, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital-los educadores del siglo XXI. *Notandum*, 44-45, 29-42.
- Cancino, V. C., & Monrroy, L. V. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58.
- Cardemil, C. (2017). Prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de enseñanza básica: Una cuenta pendiente de la reforma educativa en Chile.

Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Cavieres-Fernández, E., & Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos Cedes*, 36(100), 265-280.

Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(2).

Chávez, R. C., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 75-80.

Chacón Corzo, M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277-287.

Cobo Mejía, Elisa. (2011). Aproximación a la realidad docente desde la práctica pedagógica en contextos de la educación media en la región caribe. *Educación y Territorio*. 1. 17-35.

Comisión sobre Formación Inicial de Docentes (2005) Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, Santiago: Ministerio de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Comisión Nacional de Acreditación Chile (2019). Misión y Visión de la CNA. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/paginas/misionvision.aspx>

Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) Informe Final. Santiago.

Consejo Nacional de Educación (2019). Qué hacemos. Chile, Recuperado de <https://www.cned.cl/que-hacemos>

Corbett, Dick & Wilson, Bruce. (2002). "What urban student say about good teaching" *Educational Leadership* 60 (1).

Correa, C. M. A., & Sánchez, G. I. S. (2018). Construcción y validación de un instrumento para valorar desempeños pedagógicos de estudiantes en formación inicial. *Revista Educación*, 42(1), 56-71.

Corredor, D. H., & Pérez, L. F. M. (2017). Concepciones de la práctica pedagógica en los diferentes modelos de formación del profesorado. TED: Tecné, Episteme y Didaxis.

Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Ministerio de Educación de Chile, 2008.

Cuban, L. (1992). Curriculum stability and change. *Handbook of research on curriculum*, 216-247.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.

De Miguel Díaz, M., Alfaro Rocher, I., Apodaca Urquijo, P., Arias Blanco, J., García Jiménez, E., & Lobato Fraile, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza editorial.

De Vicente, A., & Pain, H.. (2002). Informing the detection of the students' motivational state: an empirical study. In *International Conference on Intelligent Tutoring Systems*, 1, 933-943.

De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Editorial Magisterio.

Del Campo, J. A. B., & Fernández, Á. B. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)*, 1, 73-84.

De La Cruz, M., Huarte, M. F., Scheuer, N., & Pozo, J. I. (2006). Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir. *Cultura y educación*, 18(1), 47-61.

Delannoy, F. (2000), "Teacher training or lifelong professional development? Worldwide trends and challenges", *TechKnowLogia, Knowledge Enterprise*, noviembre/diciembre.

Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctic*, (40), 01-18

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.

Dewey, J. (2002). The Educational Situation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(2), 104-19.

Dewey, J. (2007). *Experience and education*. Simon and Schuster.

Díaz Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57.

Díaz-Barriga, A. (2005), "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos", en *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 108, pp. 9-30.

Diker, Gabriela y TERIGI Flavia. La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires . Editorial Paidós.1997.

Domínguez, M., & Meckes, L. (2011). Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. *Calidad en la Educación*, (34), 165-183.

Duit, R., & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International journal of science education*, 25(6), 671-688.

Dubet, F. (2004). Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. En Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE / UNESCO, 15-43.

Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°. 20.129, Comisión Nacional de Acreditación, Chile.

Elisondo, R., & Donolo, D. (2016). Determinaciones y relaciones de interacción en el triángulo constituido por preguntas, creatividad y aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, (51).

Entonado, F. B. (2001). Sociedad de la información y educación. *Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología: Junta de Extremadura*.

Espinoza Díaz, O., & González Fiegehen, L. E. (2007). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 33(2), 45-57.

Espinoza, O., González, L., Sandoval, L., & Castillo, D. (2018). Assessment of academic training and job placement in graduates from teaching in basic education programs in Chile. *Educação em Revista*, 34.

Espinoza, O., González, L., & BARÓMETRO DE POLÍTICA Y EQUIDAD. (2013). Promesas incumplidas en Educación Superior bajo el gobierno de Piñera. *BARÓMETRO DE POLÍTICA Y EQUIDAD, Cae el Telón. El Último Año del Gobierno de Sebastián Piñera*. Santiago: Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert, 112-131.

Estándares orientadores para carreras de Educación Especial, Ministerio de Educación, República de Chile Impreso en Trama Impresores S.A, Julio de 2014.

Esteve, J. (2003). La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento, 262.

Esteve, J. 2006. Identidad y desafíos de la condición docente. En El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.

Freire, P., Fiori, H. y Fiori, J.L. (1973). *Educación Liberadora*. Madrid: Zero.

Gallardo, G., & Reyes, P. (2018). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32).

Garner, P. (2000). Pretzel only policy? Inclusion and the real world of initial teacher education. *British Journal of Special Education*, 27(3), 111-116.

Gazzola, A. L., & Didriksson, A. (2018). Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe, IESALC, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Bogotá, Didriksson, Axel ed.

Gewerc, A. y Montero, L. (2000). ¿Víctor: ¿profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321, 371- 398.

Giménez, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 5-15.

Gómez, B. R. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.

Gómez, M., & Muñoz-Repiso, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 153-171.

González Sanmamed, M., & Raposo Rivas, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2).

González, L. E., & Espinoza, Ó. (2018). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, (28).

González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96.

Rivera González, W. A., & Agudelo Valencia, L. F. (2018). Influencia del currículo oculto en la práctica pedagógica de la educación básica primaria.

Guevara, Y.; Mares, G.; Rueda, E.; Rivas, O.; Sánchez, B. y Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, México, 31(1): 23- 45.

Guthrie, W. K. C. (1994). Historia de la filosofía griega. Vol.3, Siglo V: Ilustración (1ª ed.). Madrid: Gredos.

Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). La opinión de los estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo para la mejora de la práctica docente.

Guzmán, M. A., & Pinto, R. N. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: la resignificación del episteme curricular. *Theoria*, 13(1).

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182

Hallinger, P. (2010). Gateways to leading learning: Leading Educational Change-APCLC Monograph Series.

Harlen, W. (2010). Principios y grandes ideas de la educación científica.

Hernández Arteaga, I., Recalde Meneses, J., & Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 11(1).

Hirmas Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(ESPECIAL), 127-143.

Hoban, G. F. (2004). Seeking quality in teacher education design: A four-dimensional approach. *Australian Journal of Education*, 48(2), 117-133.

Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. WK Educación.

Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.

Ingvarson, L.; Schwille, J.; Rowley, G.; Tatto, M. T.; Senk, S. y Peck, R. (2011) National Policies and Regulatory Arrangements for the Mathematics Preparation of Future Teachers in Sixteen Countries. *Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), en prensa.

- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jonassen, D. (1994). Thinking Technology: Toward a constructivist design model. *Educational Technology*.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de innovación educativa*, 20, 20-30.
- Knight, P. (2005). El profesorado de Educación Superior. *Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Labaree, D. (2000). On the nature of teaching and teacher education. *Journal of teacher education*. 51, 228-233
- Lara, M., Förster, C., & Gorichon, S. (2018). Transferencia de la investigación educacional a la formación inicial de profesores. *Calidad en la Educación*, (27).
- Lemaitre, M. (2018). Mecanismos de aseguramiento de la calidad: respuestas a los desafíos del cambio en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (21), 87-106.
- Lizana Muñoz, V. A. (2008). Representaciones sociales sobre feminidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 115-136.
- Loewenberg Ball, D., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of teacher education*, 60(5), 497-511.
- López, F., Carpintero, E., Campo, A., Soriano, S. y Lázaro, S. (2006). La empatía y el corazón social inteligente. *Cuadernos de pedagogía* nº 356.
- López-Íñiguez, G., & Pozo, J. I. (2014). Like teacher, like student? Conceptions of children from traditional and constructive teachers regarding the teaching and learning of string instruments. *Cognition and Instruction*, 32(3), 219-252.
- Loureiro, S., Míguez, M., & Otegui, X. (2016). Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opiniones estudiantiles. *Cuadernos de investigación educativa*, 7(1), 55-67.
- Mae, P. (2004). Exploring the beliefs and attitudes of exemplary technology-using teachers. *Pennsylvania. The Pennsylvania State University*.
- Mancilla, A. L. (2017). Mejor educativa de las escuelas, modelos y estrategias en Chile y España (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona).

Marcelo, C. (1999). La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *Revista de Educación*, 21, 33-57.

Marco Legal del Sistema de Educación Superior en Chile.

Martínez, L., Toledo, D., & Román, R. D. (2009). El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería. In *Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, septiembre, México*.

Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1995). Estrategias metacognitivas. *Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.

Meckes, L., & Bascopé, M. (2012) "Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System", *EPAA*, vol. 20, nº 30, 1-27.

Melnick, S., & Zeichner, K. M. (1995). Teacher Education for Cultural Diversity: Enhancing the Capacity of Teacher Education Institutions to Address Diversity Issues.

Miller, E. (2002). Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe. En AAVV, *Formación Docente: un aporte a la discusión*. Santiago de Chile: UNESCO– OREALC, 15-34

Míguez, M. (2001). Investigación de una Estrategia Didáctica alternativa: prácticos de inmunología de la Facultad de Química. Tesis de Maestría. Facultad de Química, UdeLaR.

MINEDUC (2004). "Marco para la buena enseñanza (7^o y 8^o básico , I, II, III y IV medio) Ed. CPEIP, Santiago, Chile

MINEDUC (2011). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica.

MINEDUC (2012). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media, Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf

MINEDUC (2001). División de Educación Superior, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.

Miranda, J. M. G. (2017). La formación inicial de docentes en Chile: la discusión de la relación entre teoría y práctica. In *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros: una visión caleidoscópica* (pp. 203-213). Octaedro Editorial.

Mittler, P. (1995) 'Special needs education in England and Wales', in P. Mittler & P. Daunt (eds.) *Teacher Education for Special Needs in Europe*. London: Cassell.

Monk, D. H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of education review*, 13(2), 125-145.

Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes.

Montecinos, C., & Walker, H. (2018). Habilitación y certificación para los profesores en Chile. *Calidad en la Educación*, (23).

Montecinos, C., & Walker, H. (2018). Habilitación y certificación para los profesores en Chile. *Calidad en la Educación*, (23).

Montero Lago, P. (2007). Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(56).

Morales, Berenice & Edel, Rubén & Aguilar, Genaro. (2017). Transformar la formación inicial docente: una aproximación a los perfiles de prácticas de evaluación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 12. 1462-1480. 10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10303.

Morales, M. G. V., Pineda, J. M. M., & Saucedo, F. M. (2017). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3).

Moreno, E. A. R. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), 105-129.

Morgado, I. (2007). Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón. *Barcelona: Ariel*.

Morduchowicz, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Buenos Aires (Argentina)..

Moll, L. (1993) Vygotsky y la educación. Buenos Aires: *Aique*. (2 E.)

Muñoz, P. E., Argos, J., Miguel, C. F. S., & Geraldo, J. L. G. (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: La dialéctica entre los contextos universitario y escolar. In *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 261-289). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Muñoz, G., y Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencias a partir del caso chileno. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 20(3), 19–24.

Muñoz, L., & Alejandra, V. (2008). Representaciones sociales sobre masculinidad de los/las estudiantes de pedagogía, en los contextos de formación docente inicial. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Navarro, Y., Pereira, M., de Homes, L. P., & Cascioli, N. F. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 202-216.

OCDE (2005). Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers, disponible en: <http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9105041E.pdf>.

OCDE (2009). Tertiary Education in Chile. Paris: OECD and World Bank.

Oliva, Á. D. J., & Llera, J. A. B. (2013). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1*, 17(1), 59-82.

Ontiveros Jiménez, M. (1998). Calidad de la educación: interacción entre estudiantes, maestros y burócratas, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativo*, México, 28(2): 51-89

Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., & Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. Camino al Bicentenario. Propuestas para Chile. Santiago: PUC-Concurso de Políticas Públicas.

Ossenbach, G. (1993). Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (Siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.

Oviedo, L. B., & Silva, M. C. (2018). La investigación acción y el aprendizaje por proyectos en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. Experiencia del modelo visión mundial en comunidades vulnerables de montería. *PANORAMA*, 11(21).

Parrilla Latas, Á., & Moriña Díez, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (339), 517-539.

Pereira, F. (2009). Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: Changes in recent decades and their impact on teacher professionalism, and on schooling in childhood, *Teaching and Teacher Education*: 25, 1009–1017,

Pérez, L., Bellei, C., Raczynski, D., & Muñoz, G. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. *Santiago de Chile: UNICEF*.

Perrenoud, P. (1991): «Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative». *Mesure et évaluation en education*, n. 13 (4). pp. 49-81.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Poggi, M. (2013). Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional.

Porlán, R. (1988). El pensamiento científico y pedagógico de maestros en formación, en Porlan, García y Cañal, *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, PP. 193-203. Sevilla: Díada.

Portillo, M. C., García, E. C., & Freixes, N. G. (2012). La escritura de blogs para la evaluación de competencias del prácticum de formación del profesorado. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(4), 63-81.

Reich, R. (2000). Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior, MECESUP. *Revista de la Educación Superior Chilena*.

Rodicio-García, M.L. e Iglesias-Cortizas, M. (2011). La formación en competencias a través del Practicum: un estudio piloto. *En Revista de Educación*, 354, 99-124.

Rodríguez Garcés, C., & Castillo Riquelme, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2).

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100.

Rojas, M. D. P. V., & Cruz, R. M. M. (2018). El estatuto epistemológico de la pedagogía en debate: un punto de vista para la reflexión. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. ISSN 2224-2643, 9(1), 181-188.

Román, A. B. (2013). El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva/The Practicum of teaching in primary education: a retrospective look. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 443.

Romero, C. (2007), "Entrevista a Andy Hargreaves", en *Propuesta Educativa*, núm. 27, pp. 63-69.

Ruffinelli, A. (2014). Formación inicial e inserción profesional docente: una compleja profesión en un escenario difícil.

Ruffinelli, A. y Guerrero, A. (2009) "Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en Educación Básica", *Calidad en la Educación*, N° 31: 19-44.

Ruiz, J.M (1996) Teoría del currículum: Diseño y desarrollo curricular. Editorial Universitas. S.A. España.

Ruiz, M. V., & Saorín, J. M. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 11-25.

Sánchez, F. (2005). Modelos de formación del profesorado y su valoración para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Estudios y Análisis. Madrid: MEC*.

Sánchez, M. C., & Araya, R. G. (2017). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12, 55-69.

Santaella, C. M. (1998). Formación para la profesión docente. Grupo FORCE.

Sapelli, C. (2011). *Chile¿ más equitativo?: Una mirada a la dinámica social del Chile de ayer, hoy y mañana*. Ediciones UC.

Sarason, S. B. (2002). *Education reform: A self-scrutinizing memoir*. Teachers College Press.

Sarason, S. B. (2002). Questions You Should Ask about Charter Schools and Vouchers. *Education Review//Reseñas Educativas*.

Saravia, M. (2004). Evaluación del profesorado universitario. *Un enfoque desde la Competencia Profesional*.

Seoane Pardo, A. M., & García Peñalvo, F. J. (2007). Los orígenes del tutor: Fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos de e-learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2).

Shulman, L. S. (2001). The Carnegie classification of institutions of higher education. *Menlo Park: Carnegie Publication*.

Shulman, L. S., & Sherin, M. G. (2004). Fostering communities of teachers as learners: Disciplinary perspectives. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 135-140.

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 257-271.

Solar, M. I. (2018). Concepción de la docencia y prácticas en la pedagogía universitaria. *Calidad en la Educación*, (15).

Solar, M. I., & Díaz, C. (2018). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la Educación*, (30).

Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 37(1), 127-147.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (Vol. 79). Narcea Ediciones.

Stronge, James. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, Va. EE.UU. Association for Supervision and Curriculum Development.

Suengas, A., & González, J. (1995). Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar. *Madrid: Editorial síntesis, SA*.

Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.

Umanzor, P. (2011). El enfoque constructivista como estrategia para mejorar la calidad de la educación. *PARADIGMA, revista de investigación educativa*, 42-59.

UNESCO. (2009). La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París.

Vaillant, D. (2005), *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*, Barcelona, Octaedro.

Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 91(229).

Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234).

Varas, L., Felmer, P., Gálvez, G., Lewin, R., Martínez, C., Navarro, S., & Schwarze, G. (2018). Oportunidades de preparación para enseñar matemáticas de futuros profesores de educación general básica en Chile. *Calidad en la Educación*, (29).

Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.

Veslin, O., & Veslin, J. (1992). *Corriger des copies: évaluer pour former*. Hachette.

Vezub, L. (2005). El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires. Espacios en Blanco, *Revista de Educación*, 15, 211-242.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 0.

Villarroel, César. (1990). El Currículo de la Educación Superior. Concepción, Bases y Fundamentación Pedagógica (primera edición). *Ediciones Dolvia*. Venezuela.

Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96.

Watts, M. & Jofili, Z. (1998): Towards critical constructivist teaching. *International Journal of Science Education*, 20(2), 173-185.

Weinstein, J., Muñoz, G., & Rivero, R. (2018). Los directivos escolares como informantes calificados de las políticas educativas: El caso chileno (2014-2017). In *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).

Yepez, Á. E. J., Borja, L. M. M., & Tovar, G. L. C. (2017). La evaluación de los aprendizajes y su influencia en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto universitario. *Opuntia Brava*, 9(1), 215-224.

Zabalza, M.A. (2013). El Practicum en la formación universitaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6(10), 127-141.

Zabalza, M.A. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80

Zapata, G. (2018). Acreditación institucional en Chile: una opción emergente. *Calidad en la Educación*, (21), 141-154.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1990). Traditions of reform in US teacher education. *Journal of teacher Education*, 41(2), 3-20.

ANEXOS

ANEXO 1

Transcripción Focus Group	
Estudiantes cuarto año: Pedagogía en Educación Diferencial (PEDI)	
GRUPO 1	
Preguntas y/o respuestas de estudiantes	Percepción, creencia y/o valoración
1. E: ya, luego de lo que les explicaba yo, de los objetivos y todo esto, les voy a ir a haciendo un par de preguntas y la idea es que vayamos generando una conversación ¿ya?, y que todas participen, eso es lo más importante. Entonces, ¿cómo definirían ustedes un docente formador de la carrera que estudian?	
2. E: formador se refiere específicamente a un docente universitario pero de la carrera de ustedes ¿ya?	
3. P1: ya, yo creo que primero que todo tiene que manejar todos los conocimientos básicos de educación diferencial y bueno específicamente si se va por el área de DI o TCL , yo creo que tiene que manejar los conceptos de discapacidad intelectual y de Trastornos de la Comunicación y el Lenguaje, o sea, no puede diferenciar sobre todo aquí en la san Sebastián po, son las dos menciones y tiene que manejarlo si o si. Eso en primer lugar, y en segundo lugar si a nosotros nos piden didáctica ellos también tienen que contar con esa didáctica al momento de realizar las clases.	<p>Significados de un docente formador de la carrera de Educación Diferencial</p> <p>Tiene que:</p> <p>Manejo de conocimientos básicos de Ed. Diferencial.</p> <p>Asociado a la mención:</p> <p>DI</p> <p>Manejar los conceptos de Ed Diferencial</p> <p>TCL</p> <p>Manejar los conceptos de trastornos de la comunicación y el lenguaje.</p>

		Tiene que contar con la didáctica que solicita al momento de las clases
4.	E: claro	
5.	P2: en el desarrollo de las clases	Significados de un docente formador de la carrera de Educación Diferencial Modalidad de la clase No solo cátedra Tiene que haber interacción entre el profesor y los alumnos.
6.	E: ¿a que se refieren con eso de la didáctica?	
7.	P1: o sea no tiene que ser algo tan solo "yo soy la cátedra y ustedes escuchan", yo creo que tiene que haber una interacción entre el profesor y los alumnos	Significados de un docente formador de la carrera de Educación Diferencial Modalidad de la clase No solo cátedra Tiene que haber interacción entre el profesor y los alumnos.
8.	E: ya	
9.	P1: como en primera instancia, después ya pueden venir como cosas más lúdicas, no sé po, actividades, algo más entretenido.	Didáctica asociada a la Modalidad de la clase: <ul style="list-style-type: none"> • Cosas más lúdicas • Actividades • Algo más entretenido
10.	E: ah ya, pero con la didáctica ¿tú te refieres a?	
11.	P1: a la metodología	Didáctica asociada a la Modalidad de la clase: La metodología de la clase
12.	P2: a la metodología de la clase	
13.	E: ya	
14.	P1: sí, eso creo.	
15.	P3: si es que yo creo que como los profes son como modelo para nosotros, sobre todo en esta carrera que es súper practica entonces como ellos hagan la clase es como nosotros podemos tomar ciertas cosas para hacer nuestra clase, entonces yo creo que a eso se refiere con didáctica, que nos traspasen como su manera de hacer la clase para que nosotras podamos copiar un poco lo que ellos ya saben	El profesor formador como modelo Cómo el profesor hace la clase es como los estudiantes pueden tomar ciertas cosas para hacer nuestra clase. Didáctica es traspasar su manera de hacer la clase para que nosotras podamos copiar un poco lo que ellos ya saben
16.	E: ya, o sea tú te refieres más como a un modelo, que les muestren el modelo a seguir para que lo reproduzcan ustedes después cuando hagan las clases	
17.	P3: o sea más que un modelo, que nos den las pautas de cómo hacerlo.	Que dé las pautas de cómo hacerlo
18.	E: ya	
19.	P4: no, y finalmente que lo hagan porque no es tan solo llegar y decirlo	Qué no solo lo expongan, sino que lo hagan
20.	P3: claro	

21. P4: porque por ejemplo si tenemos ramos de didáctica pero jamás nos han ejemplificado realmente como se hace la clase didáctica.	Percepción de contradicción en la formación: Tener ramos de didáctica y no haber recibido ejemplificación de cómo se hace.
22. E: o sea que se quedan en la teoría	
23. P4: claro, pasan el contenido y ya está, o por ejemplo siempre hacen como una especie de evaluación al final del proceso, "ya tienen que entregar un trabajo didáctico" pero se queda en eso	Pasan el contenido y ya está Hacen como una especie de evaluación al final del proceso Tienen que entregar un trabajo didáctico pero se queda en eso.
24. P5: es como "ustedes busquen", pero nunca nos mostraron ellos cómo se hacía	Percepción de cómo es el profesor actual Los profesores son como: "ustedes busquen"
25. E: ¿en el fondo ustedes se refieren más a la reproducción de cómo hay que hacerlo o no?	
26. P6: o sea, yo siento que a lo mejor en las pautas o los profes están encaminados a mostrarnos como debemos hacer las clases, pero siento que todavía, o como dicen las niñas todavía como que se queda mucho en la teoría, entonces por ejemplo yo sé, yo tuve clases con material didáctico, con actividades lúdicas pero igual fueron muy puntuales, entonces a lo mejor eso debería haber sido transversal a lo largo de la carrera, no solo ramos específicos.	Se quedan mucho en la teoría Están encaminados a mostrar cómo se hace Clases con material didáctico con actividades lúdicas muy puntuales Deberían ser transversales y no solo al final
27. P3: y no al finalizar tanto la carrera porque eso lo tuvimos como en tercer año, entonces de pronto si se pasara de primer año, segundo año, tercer año, cuarto año	
28. E: perfecto	
29. P2: en relación a eso, yo quisiera decir que quizás el tema de las didácticas de los aprendizajes en general no solo de lenguaje y matemáticas, porque solo tuvimos de lenguaje y matemáticas, debiese haber un ramo que abarcara desde primero hasta cuarto, o sea yo tengo un ramo de didáctica en primero, también tengo uno en segundo, también tengo uno en tercero y en cuarto. porque si yo tuve prácticas progresivas, porque nosotras tenemos practicas progresivas en primero y en segundo, y recién en tercero tengo didáctica, o sea yo empiezo a utilizar los materiales de didáctica y empiezo a utilizar los conocimientos que me entregan mis profes, en tercero, de ahí para atrás no sabía lo que era didáctica o si yo sabía era porque yo investigaba pero yo creo que el ramo de didáctica en sí debiese abarcar toda la carrera porque es un ramo súper potente y tiene mucho contenido que nosotras debiésemos saber desde primero	La formación en didáctica está desfasada de las prácticas.

<p>sobre todo si hacemos practica desde primero segundo semestre porque como que nos vamos a los leones directamente, yo creo que debería ser así.</p>	
<p>30. P3: y lo otro, también es que incorpore las asignaturas que nos piden por ejemplo el ministerio de educación que no es tan solo lenguaje y matemáticas, por ejemplo hay historia, ciencias, ingles. Entonces, por ejemplo nosotras tuvimos la posibilidad ahora ultimo de participar de un diplomado donde claro, nos hicieron adecuar una clase para historia pero a lo largo de mi carrera a las demás de mis compañeras no les toco hacer ese ejercicio y es súper importante porque no tan solo vamos a trabajar con niños de primero, segundo básico, si no que vamos a trabajar con enseñanza media también y tenemos que manejar eso, entonces es ideal que los profes puedan impartir ese conocimiento a lo largo de los cuatro años, no al finalizar.</p>	<p>Falta incorporar otras asignaturas y no solo matemáticas y lenguaje Falta incorporar los niveles de Enseñanza Media</p>
<p>31. P5: yo igual quería decir algo acerca de la pregunta que yo creo que también un profesor de la carrera tiene que ser consecuente, y muchas veces nos paso que la profe llegaba con todo el discurso de la inclusión y que el mundo es para todos y no sé qué y en la sala nos discriminaban a nosotros mismos porque una tenía mejores notas, porque una era más simpática.</p>	<p>Significados sobre cómo debe ser el profesor Tiene que ser consecuente Percepción de contradicción UN docente con un discurso de inclusión que discrimina en el aula por: Ser tener mejores notas Ser más simpático Por opinar más que la otra</p>
<p>32. P6: porque una opinaba más que la otra...</p>	
<p>33. P5: claro, entonces muchas veces una se sintió más tonta que la otra o se sintió menos buena estudiante y se veían esas diferencias o no se pasa con otros profes que nos hablan de inclusión por ejemplo y nos hacen pruebas memorísticas y nos hacían pruebas de completar la oración porque era más rápido supongo, corregir, pero todo el discurso de la evaluación diferente, de entender la educación como profes quedaba en el tacho de la basura.</p>	<p>Hacen pruebas memorísticas de completar la oración Del discurso de la evaluación diferente queda en el tacho de la basura Evaluar sin pauta Evalúan como quieren</p>
<p>34. P4. y eso tiene directa relación con la objetividad que tiene cada profe, porque cuando uno se enfrenta a un profesional de la educación siempre dice "claro, me va a evaluar" y uno está preparada para que te evalúen constantemente, pero cuando alguien te evalúa y si no es objetivo, te quedas tan mal desde tu perspectiva de estudiante porque uno aun es estudiante, entonces ahí es cuando cae tu alma de estudiante y te dices "pucha, me está hablando una persona que me evalúa como quiere" porque no es objetiva, porque no hay una pauta, sobre todo en trabajos finales o en entregas que son</p>	

potentes de acuerdo a tu porcentaje, porque nosotras tenemos evaluación por porcentaje entonces creo que debiese ser también un profesor objetivo, y que fuera como dice XXX, consecuente con su discurso.	
35. E: claro	
36. P1: si, yo creo que en relación a eso si tiene que ser muy objetivo porque muchas veces yo creo que nos sentimos, varias veces a lo largo de los cuatro años, no sé si pasadas a llevar pero hay veces que privilegian a un grupo de estudiantes en vez de a otro y a lo mejor ni siquiera por las notas, yo creo que era como privilegio. Yo creo que eso se debería dejar de lado, bueno, hubo un periodo más notorio que otro, que todas sabemos pero que a lo mejor ahora ya no se nota tanto, yo sentí que ahora ya no se nota tanto pero aun así yo creo que hay personas que salieron más beneficiadas que otras.	Benefician a unas personas más que a otras.
37. E: ¿y a que se refieren con ese periodo?	
38. P1, P2, P3, P4, P5, P6: risas	
39. P1: eh, no sé si puedo decir pero..	
40. P2: díganlo, si..	
41. P1: ¿se puede decir o no?	
42. E: obvio, o sea, son sus opiniones	
43. P1: o sea, sin nombres no más poh, a ver, de primero a cuarto, el segundo semestre de cuarto año hubo una profesora puntual que yo creo que varias notábamos que siempre tenía más privilegios con un grupo de estudiantes que con otro grupo.	
44. E: aah, claro	
45. P1: o sea eso es lo que yo sentí, no sé si ustedes	
46. P2,P3,P4,P5,P6: risas, "todos lo sentimos"	
47. P1: y yo creo que ahí se notó mucho, o sea no sé poh, si había un seminario en tanto siempre había un grupo de estudiantes que iba y nadie se enteraba, o sea yo creo que en eso hay que ser objetivos, o sea yo si no me voy a fijar en las notas, no me voy a fijar a que niña le va bien o a que niña le va mal, me voy a fijar en la responsabilidad, en la constancia, más allá que la nota, porque creo que la nota no refleja lo que uno sabe o a lo mejor sí, pero también puede que no.	<p>Significados sobre cómo debe ser</p> <p>Ser objetivo significa: No fijarse en las notas, sino en la constancia y en la responsabilidad.</p> <p>Creencias sobre las notas/buen alumno La nota no refleja lo que uno sabe</p>
48. E: claro..	
49. P1: entonces yo, me voy a fijar si esta niña realmente opina en clases, o ni siquiera que opine si no que este atenta a la clase, si es responsable, si me cumple... A esa niña yo le voy a dar este seminario.	<p>Fijarse en quién opina en clases Fijarse en quién es responsable</p>
50. P3: o que todos tuviéramos conocimiento, yo	

creo que...	
51. P1: también.	
52. P4: más públicos los beneficios que tenemos porque a final de año a nosotras nos dieron un seminario, a nosotras cuatro y ustedes quizás ni siquiera lo sabían, entonces el resto de las compañeras quizás ni siquiera sabían que nosotras estábamos haciendo un diplomado que al final de cuentas es un diplomado que va para tu curriculum. Nos dijeron cuando nosotras fuimos a preguntar, y hubo una reunión más bien informal, porque todas las reuniones han sido informales alrededor de toda esta carrera, nada ha sido formal. Esa es mi opinión crítica	<p>Significados sobre como debe ser</p> <p>Transparencia: Hacer más públicos los beneficios hacia los alumnos Explicar los criterios de selección</p>
53. P5: si debería ser más transparente	
54. P4: lo debo decir, es mi opinión, debiesen haber dicho "sabes que estos son los criterios de elección de las personas que se ganaron el diplomado" no porque tú te lo mereces, o como dijo una compañera quizás con una objetividad mayor, "tú tienes esta nota, tu tuviste esta nota, de la psu, te dieron esta nota, tu trayectoria tienen también equis notas, y por eso tú tienes el diplomado, no porque a mí me caes bien".	<p>Significados sobre cómo debe ser</p> <p>Transparente Comunicar criterios de elección</p>
55. P5: pero mostrar los resultados...	
56. P2: eso se pierde después, claro que ha habido poca transparencia a lo largo como de toda la carrera... con todas las cosas que han hecho, yo puedo decir personalmente que a todos los seminarios que hemos asistido no es porque nos hayan invitado, si no porque realmente hemos buscado información y hemos estado pendientes, y nosotras hemos estado como catetiando a los profesores para que nos den la oportunidad, porque están las oportunidades.	<p>Percepción de poca transparencia a lo largo de la carrera</p> <p>Percepción del esfuerzo del estudiante para</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formarse en seminarios • Tener oportunidades de formación en seminarios
57. E: claro..	
58. P3: si, de hecho han habido muchos seminarios a los que nadie se ha enterado y solo los profes van	
59. P1, P2, P3, P4, P5, P6: risas	
60. P3: de hecho como que se guardan los cupos para ellos, entonces uno dice "pucha, se supone que nos están formando" entonces, por ultimo avisa y danos la oportunidad a nosotros si tú tienes más carrera que nosotros po, entonces	
61. P4: con el hecho de que ahí hay una pizarra interactiva y ninguna de nosotras sabe usarla.	
62. P2: yo sé usarla, pero porque aprendí en mi colegio, donde estuve haciendo mí practica.	

63.	P3: pero de las cincuenta que somos, una sabe	
64.	P1: claro, eso es como objetividad del profe y transparencia también a nivel de dirección de carrera y yo creo que también tiene que ser el profesor con respecto a que centrándonos en la pregunta, yo creo que tiene que ser cercano, cercano al estudiante, porque si uno ve a un profesor lejano al que no le puedes preguntar, con el que no puedes dialogar nunca se va generar este feedback que uno necesita o esa retroalimentación que uno requiere cuando se saca un 3,2 por ejemplo.	Significados sobre como debe ser Cercano al estudiante Al que le puedas preguntar Con el que puedas dialogar Para: "Generar el feedback que uno necesita"
65.	E: claro	
66.	P1: porque si yo me saca un 3,2 a mi me da vergüenza ir a preguntarle al profe porque me saque un 3,2 porque es un 3,2, en cambio si tengo a un profe cercano y digo "sabe que profe me saque un 32 pero no sé por qué, yo estudié o no estudié simplemente" y das las razones correspondientes, para eso es necesario que el profesor sea cercano a los estudiantes y que no se vea como un ser superior como se ha visto en todo el nivel educacional en el cual nosotros participamos.	Tiene que ser cercano Frente a una mala nota ser accesible
67.	E: y más que nada, y en el fondo centrándonos en la pregunta entonces ¿cómo definirían a este docente, como debería ser en el fondo, que características debería tener?	
68.	P1: yo creo que debería ser persona, porque se creen seres superiores a veces, y falta como la empatía	Significados sobre cómo debe ser Ser persona y no creerse un ser superior Percepción de contradicción Les falta empatía
69.	P2: ellos también pasaron por esto	Significados de que el profesor debería ser empático a partir de su propia experiencia de estudiante
70.	P1: si, ellos, claro todos han pasado por ser estudiantes entonces saber qué es lo que le pasa a un estudiante, que está estresado, que tiene miles de ramos más que pasar, es como no sé, por último ser cercano	
71.	P4: dijimos que tenía que ser cercano, debía ser también objetivo	
72.	P1,P2,P3,P4,P5 y P6: transparente	
73.	P5: y también que sepa marcar los límites porque nosotras igual lo tenemos que marcar en la práctica, y claro, que sea cercano pero a la vez que sepa separar esa distancia de profe /alumno.	Significados sobre como debe ser Tiene que saber marcar los límites La distancia profesor-alumno Ser cercano/Separar la distancia profesor-alumno
74.	E: ¿y qué otras cosas se les ocurren, como otras	

características que ustedes valoren, que deberían tener?	
75. P1: que sea alguien alegre	Significados sobre como debe ser Que sea alguien alegre
76. P2: porque es muy distinto hacer una clase con un profesor adelante que por mucho que sepa, tenga una cara que nos da pena a todo el mundo, a una profesora, docente que tenga otra disposición, que sonría, que a veces a lo mejor tire la talla como para romper también el esquema de clases, pienso que sería una muy buena característica que fuera un docente alegre.	Significados sobre como debe ser Un docente alegre Que tire la talla por encima de lo que sabe y rompa el esquema de clase
77. P3: que disfrute de lo que está haciendo	Significados sobre como debe ser Que disfrute lo que hace
78. P2. Y que claro, que se note que le gusta lo que hace.	
79. E: ¿y tú qué opinas?	
80. P4: mmm, o sea es que es cómo lo mismo que las chicas poh, uno espera hartito de los profes en realidad y espera todo lo que siente que uno hace, entonces quiere que las clases sean, que uno aprenda con cada cosa que te vayan diciendo y es un poco eso, sentir que tienen que ser cercano, tienen que saber que están trabajando con gente como ellos, tienen que saber lo que hacen y también tienen que tener la práctica entonces tampoco pueden llegar y decir "bueno, yo he trabajado toda mi vida en escuelitas tanto, tanto y de ahí no he salido nunca" entonces uno espera también experiencia de parte de ellos y que te puedan mostrar la realidad aquí o en otras partes con esa misma transparencia, con fluidez.	Percepción de falta de transparencia de los profesores Acerca de su experiencia en escuelas
81. P5: si, eso es súper importante porque cuando te evalúa una profesora, no sé por ejemplo en la defensa de la práctica te evalúa una profesora, que no sabe nada de retos múltiples y te evalúa tu intervención en retos múltiples, y más encima te dice que está mal, no, o sea tienes que saber de la disciplina de la que estás evaluando	Percepción de falta de consecuencia Ejercer el rol de evaluar sin tener manejo de la disciplina
82. E: o sea, en el fondo lo que me decían, eso del docente formador, ¿valoran que sea una persona que sea experta en el fondo, en el tema, o no?	
83. P6: a ver, yo creo que tiene que ser un docente que maneje los conocimientos básicos de pedagogía, los conocimientos profundos de educación diferencial y también las menciones que hay en cada universidad, DI y TCL, un profesor que tenga didáctica, un profesor que	Significados sobre como debe ser Tiene que manejar los conocimientos profundos de Educación Diferencial y también las menciones que hay en cada universidad

<p>sea objetivo, transparente, alegre, y que valore la opinión del estudiante, que valore la opinión, la intervención y el trabajo que hace el estudiante porque uno puede evaluar al final y decir "sabes que yo no estoy de acuerdo" pero no sabe todo el proceso que paso el estudiante para realizar esas intervenciones, entonces dentro de lo que dice la compañera también el tema que valoren la opinión del estudiante igual es importante</p>	<p>Tiene que: Tener didáctica Ser objetivo Ser transparente Ser alegre Valorar la opinión del estudiante Valorar el trabajo que hace el estudiante Reconocer el proceso que el estudiante pudo cursar.</p>
<p>84. E: claro, el resumen es que ustedes opinan eso</p>	
<p>85. P1,P2,P3,P4,P5 y P6: si</p>	
<p>86. E: ¿alguna quiere agregar algo más?</p>	
<p>87. P1: yo creo que con eso ya, después si se nos van ocurriendo otras ideas..</p>	
<p>88. E: si, lógico</p>	
<p>89. P1: las vamos mencionando yo creo</p>	
<p>90. E: si ahí van saliendo cosas a medida que vamos conversando. Ahora en base a que características debe tener un docente universitario en la carrera, porque la otra pregunta era más orientada a más como era la formación, ahora es en un docente universitario, en general.</p>	
<p>91. P1: yo creo que cumple igual algunos de los criterios que nombramos anteriormente, eso de que por ejemplo sea objetivo, que sea transparente, de que quede claro al primer momento que él es el docente pero que también puede tener una cercanía con los estudiantes, que también por ejemplo quede claro cómo va a evaluar, que instrumentos va a utilizar, creo que eso es importante que quede claro desde el primer momento porque si después a mitad de año dice que va a hacer algo que nunca mencionó anteriormente, no es provechoso ni para el estudiante ni para nadie que está estudiando alguna carrera.</p>	<p>Significados sobre como debe ser un docente en general</p> <p>que sea objetivo que sea transparente que quede claro al primer momento que él es el docente, pero también puede tener cercanía con los estudiantes. Que deje claro cómo va a evaluar Que deje claro qué instrumentos va a utilizar</p>
<p>92. P2: yo creo que debe ser aparte de formador, debe ser un guía, un guía en el proceso de nosotros porque o sea tampoco que nos dé todas las pautas porque nosotras también tenemos que irnos formando de afuera, por nuestro como lado, pero ser un guía constante porque igual es un proceso, o sea partir de enseñanza media a la universidad es un proceso de transición súper fuerte, en donde tú quedaste solo poh, o sea ya no hay apoderados, ya no hay nada, entonces el profe es como tu guía en estos momentos, el que sabe y el que te acompaña tanto emocional como de formación,</p>	<p>Significados sobre como debe ser un docente en general</p> <p>Debe ser un guía en el proceso de nosotros El que sabe y el que te acompaña tanto emocional como de formación Tiene que ser un acompañante</p>

<p>creo que tienen que ser como un acompañante él en proceso.</p>	
<p>93. P3: el profe debe estar dispuesto a hacer lo que dice la compañera, porque si bien nosotros tuvimos muchos profesores y muchos profesores con buena disposición para escucharnos a nosotras también tuvimos muchos profesores que no tenía disposición para escucharnos, entonces un profesor de universidad, en general y no solo de nuestra carrera aunque quizás puede ser de nuestra carrera también tiene que estar dispuesto a saber que está con personas, que tienen casa, que tienen hijos, que tienen gastos, lo que sea y que tienen que escucharlos, y que tiene que decir "sabes que, yo te veo mal porque no se qué te pasa, y estás rindiendo mal o estás rindiendo bien pero te veo mal, te veo sin amigos, no sé" y no sé, intervenir ahí y decir "yo como profesional de la educación" porque son profesionales de la educación, "quiero intervenir en tu proceso, porque siento que tu proceso no se está llevando a cabo de forma efectiva"</p>	<p>Significados sobre como debe ser un docente en general</p> <p>debe estar dispuesto a hacerlo (anterior) dispuesto a escuchar tiene que estar dispuesto a saber que está con personas que tienen casa, que tienen hijos, que tienen gastos, lo que sea y que tienen que escucharlos, y que tiene que decir "sabes que, yo te veo mal porque no se qué te pasa, y estás rindiendo mal o estás rindiendo bien pero te veo mal, te veo sin amigos, no sé" y no sé, intervenir ahí y decir "yo como profesional de la educación" porque son profesionales de la educación, "quiero intervenir en tu proceso, porque siento que tu proceso no se está llevando a cabo de forma efectiva"</p>
<p>94.</p>	
<p>95. E: claro, o sea en relación a eso es a donde va enfocada la pregunta, ¿qué valoran ustedes en el fondo, de un docente universitario en general?</p>	
<p>96. P1: que a lo mejor tiene que ser no solo llegar a la sala dar la cátedra y luego salir y olvidarse que es docente, eso es lo más importante, que él donde esté o ella donde esté no puede olvidar que siempre está trabajando con personas, el que no somos robots, que también podemos pasar por muchas otras cosas y no sé siento que eso, que al salir de la sala no se le olvide que es docente (risas)</p>	<p>Significados sobre como debe ser un docente en general</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tiene que ir más allá de dar la cátedra • Tiene que tener presente que está trabajando con personas esté donde esté • Tiene que no olvidarse que es docente fuera de la sala
<p>97. E: claro</p>	
<p>98. P2. yo iba a hablar de las disciplinas, que nosotras no tuvimos clases solamente con educadores diferenciales, y pasaba mucho que profesores que eran de otra disciplina lo lograban expandirse, entonces llegaban a hacer su clase como robot, y "tatata" aquí está el power, leo todo lo que dice el power, les digo lo que les tengo que decir y nunca hice la bajada para educación diferencial, nunca les dije para que servían, eh, nunca me</p>	<p>Percepción de profesores de otras disciplinas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dictan clases como robot • Dictan clases repitiendo lo que muestran en su ppt • Dicen lo que tienen que decir • No hacen la bajada a la Educación Diferencial

<p>interesó como ellas lo podían conectar con sus prácticas, nunca me interesó como ellas, nada, y yo creo que esa transición de disciplina es súper importante en nuestros profes, que también nos vayan, quizás siendo como un poco el ejemplo que uno no es solamente en su especialidad si no que al ser profesor uno tiene que dominar muchas cosas aunque estés en una sala en un momento específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca: • Dijo para qué servía • Dijo cómo lo tenían que conectar con sus prácticas • Nunca le intereso como ellas nada
<p>99. E: claro</p>	
<p>100. P2: y yo creo que eso también en un profesor de universidad que no solamente le va a hacer clases a los estudiantes de su carrera digamos, es súper importante, que logren salir de su disciplina y conectar con otras ideas o abrir sencillamente su imagen, eh, lo encuentro súper importante</p>	<p>Significados/Valoraciones sobre como lo debe hacer un profesor en general</p> <p>Que logre salir de su disciplina y conectar con otras ideas o abrir su imagen</p>
<p>101. P3: que eso llevándolo a PEDI, o sea en nuestra carrera pasó y va a seguir pasando, pero ojalá no pase, los cuatros años que nosotros estuvimos aquí porque estuvimos con clases psicólogos por ejemplo sin desmerecer obviamente, psicólogos, metodólogos, que vienen a hacer su clase como psicólogos y como metodólogos</p>	
<p>102. E: claro</p>	
<p>103. P3: que yo no amplío, ni siquiera mi visión de que aquí hay personas de otra disciplina y que no es solo tu disciplina la que importa, que quizás es importante, si, porque tú vienes a contarnos de tu disciplina, contarnos de lo que tú sabes que nosotros no sabemos. Bueno de psicología toda la carrera tuvimos clases de psicología, de metodología y proyecto ahora al final en el último año, entonces en relación a eso yo creo que el profesor universitario que no es profesor, que se dedica a otra cosa que no es la pedagogía debe ampliar su campo y decir "yo voy a hacer" como dice la compañera, la bajada "y yo voy a considerar, lo que me está diciendo el estudiante que no es metodólogo, que no es psicólogo" porque quizás de ahí se hace un trabajo integral que va a hacer súper efectivo.</p>	
<p>104. P4: quizás también el tema de la disposición, porque si bien es cierto, por ejemplo, no sé poh, los metodólogos quizás son muy cerrados, de cualquier especialidad, pero el que se uno se ve así como en una encrucijada que no sabe hacer la bajada para educación diferencial, busco a alguien que sepa, busco red de apoyo</p>	<p>PERCEPCIÒN DE LO QUE HACEN LOS ESTUDIANTES FRENTE A SUS DIFICULTADES CON PROFESORES</p> <p>Buscar red de apoyo</p> <p>Buscar a alguien que sepa</p>
<p>105. P5: claro</p>	

106. P4: y tengo la disponibilidad, "sabes que yo no puedo hacer la bajada, yo tengo los conocimientos pero necesito ayuda de alguien" y ahí va la pega del trabajado colaborativo que tenemos con los demás profesionales, porque aquí contamos con, no se po, profesores, psicólogos, de todas las especialidades entonces, el busca al otro, porque finalmente a nosotros nos educan y nos forman con la concepción de que nosotros el día de mañana cuando estemos trabajando tenemos que pensar en el otro y para eso tenemos que trabajar con toda la red de apoyo.	
107. E: claro, ¿y qué más opinan en base a eso chicas?	
108. P1: no sé, yo creo que ya lo hemos dicho casi todo, o sea es un tema más allá de que sea o no educación diferencial, tiene que ser consecuente con lo que, primero con el pensamiento que supuestamente representa la Universidad San Sebastián, curriculum ecológico, y todo lo que se dice	Significados sobre cómo debe ser un docente Tiene que ser consecuente con lo que representa la universidad Currículum Ecológico
109. P1,P2,P3,P4,P5 y P6: risas	
110. E: como transmitirle eso también ¿o no?	
111. P1,P2,P3,P4,P5 y P6: claro	
112. P1: claro, trabajar colaborativamente	
113. P2: y muchas veces eso no se ha notado a lo largo de la carrera, hemos tenido ramos de psicología, ramos con distintos tipos de profesores, teniendo la base como pedagogo o no, pero si uno se va a enfrentar a hacer una clase se tiene que enfrentar como profesor, más allá si tengo el título o no lo tengo, entonces tengo que investigar, ir más allá, o sea ¿cómo voy a hacer una clase? ¿Qué tengo que hacer? si le voy a hacer clase a educación diferencial, a la general básica, a cualquier tipo pedagogía, tengo que, como decían las chiquillas, hacer la bajada antes de enfrentarme.	Tiene que preparar su clase haciendo la bajada a la carrera a la cual se dirige.
114. P3: es como lo que hacemos nosotras, nosotras nos enfrentamos a un curso y planificamos para ese curso y para las diferencias y capacidades de los niños de ese curso, entonces sentimos que a veces los profes no planifican eso pensando en el curso que les va a tocar, planifican en base a lo que saben	Percepción de contradicción Los profesores no planifican para ese curso que les toca Los profesores planifican en base a lo que saben. Para las diferencias y capacidades de los niños de ese curso
115. E: claro	
116. P3: a lo que tienen que hacer que nosotras aprendamos pero no de nuestra especialidad.	
117. E: como que se guían mas por el programa,	Se guían más por el programa

cosas así	
118. P1,P2,P3,P4,P5,P5: claro	
119. E: más que adecuarse en el fondo, al curso.	
120. P4: y también que haya no sé poh, un proceso de retroalimentación por ejemplo en cada clase para nosotros mismos poder mejorar y ellos mismos también, irse perfeccionando "sabi que me equivoque en esto, para la otra lo voy a intentar de otra forma"	Significados sobre como debe ser un profesor Que exista una retroalimentación clase a clase
121. P5: por ejemplo habían profes que decían "yo no conozco su campo, ayúdenme a entenderlo"	Percepción de elocuencia de algunos profesores Reconocen no conocer el campo del otro.
122. P6: claro	
123. P5: eso es súper significativo para nosotras porque sabemos que lo podemos ayudar y él nos puede ayudar a nosotros, pero habían otros profes que solamente llegaban a enseñar y daba lo mismo si nosotras lo podíamos llevar a nuestro campo.	Saber sobre la posibilidad de ayuda mutua.
124. P6: también es importante, yo creo que todo lo que han dicho ustedes, que el profesor de universidad tenga súper consciente y súper grabado en su subconsciente, no sé cómo decirlo, el tema de la evaluación, porque la evaluación no es todo. y la evaluación no solo se la tienen que aplicar a los estudiantes, la evaluación también se la tienen que aplicar a ellos como profesionales y a sus clases, porque cuando yo no hago una buena evaluación inicial, una buena evaluación diagnóstica, cuando yo no conozco a mi contexto estudiantil nunca voy a poder darle al clavo así vulgarmente, a la evaluación que va a hacer correspondiente para ese alumno, porque si yo no sé cual es por ejemplo, súper básico, su estilo de aprendizaje como lo voy a evaluar, si no sé cómo aprende. Entonces no quedarnos y más que nada no quedarse en la evaluación escrita, y no quedarse en la evaluación, no sé, presentación oral, hay miles de evaluaciones que uno puede hacer y no solo de forma individual ya que a nosotras nos enseñan a lo largo de toda la carrera a trabajar en equipo, ¿por qué no nos evalúan en equipo? ¿Por qué solo la tesis te la evalúan en equipo?	Significados sobre cómo debe ser un profesor Tener grabado en su inconsciente y en su subconsciente que la evaluación no es todo. Que la evaluación también es para ellos Como profesionales y a sus clases. Valoración de la evaluación como eje Una buena evaluación diagnóstica Conocer el contexto estudiantil Necesidad de que se implementen distintas modalidades de evaluación adecuadas a la diversidad.
125. E: claro, tú te refieres a que deberían adecuarse al estilo de aprendizaje de cada alumno en el fondo ¿o no?	
126. P6: claro, y más que el estilo de aprendizaje, debiesen adecuar sus evaluaciones	

127. E: ya	
128. P6: y pensar en el contexto en el que están, porque obviamente somos sesenta estudiantes, tuvimos clases en donde habían sesenta personas, no puede conocer el estilo de aprendizaje de sesenta personas pero sí puede conocer el contexto en el cual se está desarrollando, saber que hay grupos marcados, no sé, si quiero disuelvo los grupos si quiero no disuelvo los grupos, "y yo voy a evaluar de esta forma, pero porque yo creo que a este grupo le acomoda" porque por ejemplo en lo personal yo digo en lo personal que a mí no me acomoda las evaluaciones escritas de memoria, pésimo, encuentro yo y a mí siempre me va pésimo, yo prefiero y yo creo que la gran cantidad de las compañeras prefieren evaluaciones de aplicación, por ejemplo, y no solo escrita. Entonces tenemos miles y diversas formas de evaluar que podrían tomarse en cuenta para un profesor universitario que trabaja con estudiantes de universidad	Adecuarse al número de estudiantes 60 estudiantes en aula Conocer los grupos marcados que existen
129. P1: sí, tiene que ser coherente con lo que dice y lo que hace, creo yo.	Significados sobre como debe ser el profesor Coherente con lo que dice y lo que hace
130. P2: yo igual creo, siguiendo un poco con la línea, el tema de paternalismo, el tema de que muchos profes en esto de sentir que, o sea , en esto de sentir que nos estén educando nos quieren llevar de la mano, entonces muchas suelten no te sueltan, y tiene que ver con la asistencia obligatoria por ejemplo, con estos profes que si llegaste diez minutos tardes te tiran toda las penas del infierno en tu consciencia porque "¿por qué llegaste tarde?, si un profesor nunca jamás llega tarde, y la moral y no sé que"	Percepción del profesor asistencialista/paternalismo No sueltan al estudiante No aceptan retrasos
131. P3: yo creo que a veces dejarnos conversar en clases, dejarnos crear cosas en los tiempos de clases y no sobre cargándonos los tiempos extras que tenemos, eh, muchas veces el dejarnos con evaluar por ejemplo, son cosas que yo no viví, creo que una vez durante toda la carrera, que las clases fueran conversadas, que las clases fueran en otras dinámicas o en otros ritmos	Tener otras dinámicas en clases Conversación Cambiar la estructura de la sala
132. P4: cambiar la estructura de la sala	
133. P3: claro, eso de verse como alguien que propicia el aprendizaje pero no como el que la lleva, no como el que lo sabe todo, y considero que eso sería quizás una innovación para la realidad educativa en que estamos, que podría funcionar súper bien, porque todas tienen una riqueza distinta pero muchas veces en clases	

<p>uno lanza sus ideas al aire y quedan en el aire, no hay un dialogo continuo, uno no toma las ideas de las compañeras y crea cosas nuevas, si no que quedan ahí y ya.. Tú sabes que ella opina eso y chao, se murió la conversación.</p>	
<p>134. E: y en base a lo que dices tú, por ejemplo ¿qué funciones y tareas creen ustedes que debería ejercer el docente en la sala de clases?</p>	
<p>135. P1: yo creo que el docente debiese mediar más que enseñar porque a esta altura por ejemplo, después de cuatro años de carrera donde ya nos han pasado todos los contenidos y se supone que todo lo que nosotros debiésemos saber según nuestra malla el profesor debiese mediar entre que la opinión del que está en la esquina y la opinión del que esta adelante es diferente, entonces entre esas dos opiniones como dice la XXX, podemos sacar un aprendizaje significativo o una opinión muy diferente o se puede generar un debate, o se puede generar una discusión que en general no es malo, no es malo discutir, no es malo compartir opiniones, entonces yo creo que el profesor universitario debiese mediar entre que los estudiantes se conozcan también, porque yo, o yo creo siento que lo que pienso está bien, pero quizás no está bien, y mi compañero piensa y quizás si está bien o no está bien tampoco, entonces el profesor universitario debiese ser capaz de ponerse en el lugar también de mediador y también decir "conversemos, compartamos opiniones, veamos que pasa o qué opinas o que crees o que sientes tu con eso" porque el tema de las sensación igual es súper importante, porque simplemente a veces uno no se siente a gusto en la clase o se siente muy a gusto o muy contenta y le encanta mucho, entonces eso el profesor debiese tomarlo en cuenta y decir "conversemos acerca de eso, compartamos opiniones, veamos que pensamos" porque uno nunca sabe lo que piensa el resto</p>	<p>Significados sobre como debe ser el profesor Mediar más que enseñar Mediar entre estudiantes que opinan distinto en aula para sacar un aprendizaje significativo</p> <p>Significados sobre como debe ser el profesor Mediar entre estudiantes para se conozcan Mediar entre estudiantes para que conversen y compartan opiniones.</p>
<p>136. E: claro, ¿y ustedes que opinan, acerca de que funciones, así específicas que debiera hacer y tareas específicas en la sala de clases?</p>	
<p>137. P5: yo creo que una tarea fundamental de un docente universitario como dicen las niñas es fomentar el diálogo pero no como algo que se dé en el momento si no que algo que sea como una labor, fomentar siempre el diálogo en la clase que se encuentren en el momento en que se encuentre y con el contenido que esté pasando.</p>	<p>Significados sobre como debe ser el profesor Tareas específicas en el aula: Fomentar el dialogo con independencia del momento y el contenido de la clase.</p>

138. P6: considerarlo como algo, como una labor específica.	
139. P3: yo creo que es una buena definición lo de mediador, es un mediador del aprendizaje, o sea yo si soy profesor tengo mayores conocimientos que los estudiantes por las razones obvias pero cada uno tiene su propio pensamiento en cuanto un tema, entonces yo tengo que saber entre ponerme entre lo que estas niñas están diciendo en la teoría porque soy yo como profesor el que manejo la teoría, esta niña maneja sus propios pensamientos, sus propias ideas y saber hacer la conexión, la conexión entre lo que esta niña piensa y lo que dice la teoría porque al final es eso lo que importa también po, la teoría y también lo que uno piensa, entonces hacer esa conexión entre la teoría y el pensamiento de una persona y creo que una buena definición es el profesor como mediador.	Significados sobre como debe ser el profesor Mediador del aprendizaje Saber hacer la conexión entre la teoría que maneja y los pensamientos e ideas de las alumnas
140. E: ¿y qué otras tareas creen ustedes que debería ser, aparte de ser un mediador?	
141. P1: debe ser inclusivo, debe incluir a todas las estudiantes, porque hay personas que les gusta conversar más que a otras, que tienen más personalidad que otras, y yo, no sé poh personalmente a lo mejor cuando llegué en primero, no llegué opinando, me daba vergüenza a lo mejor levantar la mano o tenía miedo a equivocarme, a hacer una pregunta supuestamente tonta, entonces yo creo que debe incluir, tomando en cuenta todas las características de las estudiantes, no solamente, o a lo mejor si yo quiero que una estudiante opine, hacer el ambiente más, ameno no que sea solamente una cátedra si no que cambiar la estructura a lo mejor de la sala, primero, no sé.	Significados sobre como debe ser el profesor Ser inclusivo Frente a las personas que: les gusta conversar que tienen más personalidad propiciar participación hace el ambiente ameno
142. P2: tener conversación de otras cosas para poder opinar no tener que alzar la voz, no sé, hacerlo de otra forma, "ya dime lo que opinas pero escríbelo, dibújalo" hay mil modos para poder opinar no solamente hablando, entonces hay muchas personas que no tienen la experiencia o no se sienten a gusto exponiendo una opinión en forma verbal si no que hay otras formas de poder opinar, creo yo.	Que utilice distintos métodos para propiciar opiniones: Dibujando Escribiendo
143. E: claro, ¿y en base a las conductas que ustedes creen que deberían tener en la sala de clases?	
144. P1: algo súper concreto que yo encuentro súper importante, es el orden, el tema de la estructura mental proyectada en las clases, entonces yo anticipo a mis estudiantes de que es lo que vamos a hablar por ejemplo	Tener orden Estructura mental proyectada en clases Anticipo a mis estudiantes de qué es lo que vamos a hablar

esta semana, pongo las notas cuando digo que las tengo que poner, en el periodo que las tengo que poner	Cumplo los plazos anunciados
145. P2: responsabilidad	
146. P1: no pierdo las pruebas, no pierdo los trabajos, dejo las normas claras, es algo súper concreto y súper básico pero de verdad que a veces uno tenía problemas con los profesores con elementos tan básicos como que no había normas claras desde el comienzo	Responsabilidad No perder las pruebas Dejar las normas claras
147. E: o sea, ¿ustedes se refieren más a la parte administrativa?	
148. P1: o sea a la gestión de la clase, a la gestión de la experiencia yo creo, se puede proyectar desde algo tan básico como poner las normas al principio, poner las notas en el portal, él como yo estructuro mi clase. También nos ha pasado con otras profes, no me acuerdo si aquí o en Valdivia que hacían unos ppt, así como que no se entendía nada.	Gestionar la clase Gestionar la experiencia desde el inicio poniendo normas
149. P1,P2,P3,P4,P5,P6: acá también, si acá también, aquí pasa	
150. P1: entonces el ppt era para ellas darse el lujo de poner todos los efectos que querían pero uno no entendía nada, entonces el orden es algo que trasciende que va desde lo básico.	Hacer ppt que sean comprensibles más allá de los efectos
151. P3: sabes que yo creo que en relación a la anticipación, a mí siempre me ha gustado saber de lo que me van a hablar, no me gusta llegar a la sala y recién ver el ppt	Que se anticipen los contenidos antes de la clase
152. P4: que planteen sus objetivos al inicio de la clase	Que planteen sus objetivos antes de la clase
153. P5: o a lo mejor, como nos enseñan a nosotros	
154. E: o sea, ustedes el orden lo valoran	
155. P5: muchas veces como estudiantes, ya tenemos clases, no sé poh, un ejemplo, de trastorno de la comunicación, ya el día lunes, pero también lo vamos a tener el miércoles, entonces a lo mejor el día lunes o el día domingo el profesor podría perfectamente subir sus ppts de lo que va a pasar en la semana, así yo le puedo echar una revisión o venir por el ppt listo, impreso, y ahí voy poniendo los comentarios	Significados sobre como debe ser el profesor Roles complementarios: p-a Profesor: Debería subir los ppt los días domingo sobre lo que abordará durante la semana Alumnos: Pueden echar una revisión y venir con el ppt listo e impreso para poner los comentarios en clase
156. E: claro	
157. P5: entonces no es llegar y venir "ya, primera vez que veo este ppt" no po, ojala tenerlo en la plataforma	

158. P6: si	
159. P5: antes de no sé poh, el sábado o el domingo, a lo mejor no me lo voy a estudiar porque no me voy a dar la lata tampoco de bajar todos los fin de semanas un ppt, pero si me puedo dar la lata de llegar acá un día lunes, imprimirlos, yo personalmente lo haría, imprimirlos porque tiene que ver como la forma de aprendizaje de cada uno también	<p>Percepción de contradicción sobre como debe ser el profesor</p> <p>Roles complementarios: p-a</p> <p>Alumnos: no me voy a dar la lata de bajar todos los ppt los fines de semana Pero sí los imprimiría los lunes</p>
160. E: claro	
161. P5: si me daría la lata de llegar un día lunes y imprimir los ppt y venir con los ppt impresos, y de ahí ya, el profesor está diciendo esto en relación a esta diapositiva y ahí hago mis comentarios, no es necesario venir con un cuaderno	<p>Significados sobre como debe ser el profesor</p> <p>Roles complementarios: p-a</p> <p>Profesor: dice algo en relación a una diapositiva Alumno: hace sus comentarios en la diapositiva impresa</p>
162. P6: sí, y tiene directa relación con que compartan sus materiales, porque nosotras nos encontramos con profesionales acá que simplemente dicen "no lo subo, no lo comparto, porque es mío" "porque yo lo hice, búsqenlo". Entonces comparte lo que haces, porque eso le va a servir a otra persona y aunque este malo porque quizás no sé hasta el por inseguridad que este malo, aunque esté malo uno va a aprender del error, entonces compartir el material que uno tiene, que uno trabajó durante la clase, que lo comparta posterior a la clase o antes como lo dice la compañera también es importante porque uno aprende del material que utiliza	<p>Percepción de contradicción sobre como debe ser el profesor</p> <p>Roles complementarios: p-a</p> <p>Profesores: no comparten sus materiales, no suben sus ppt</p> <p>Creencia: Alumnos: lo atribuyen a que podría estar malo el ppt</p>
163. P5: si, y hay varias personas que a lo mejor van a querer anticipar más allá de solamente imprimir el power point, eh, a lo mejor me lo voy a querer estudiar antes de llegar a clases porque hay gente que le gusta el tema del estudio, como también hay gente que no, yo soy una de las que sí, yo soy súper estructurada, me gusta saber de lo que me van a hablar y ojala tenerlo, tenerlo concreto para poder ir guiándome, entonces eso también tiene que ver con los estilos de aprendizaje, o sea yo aprendo así, así como también hay otras personas que aprenden directamente con lo que están hablando en el momento.	<p>Percepción de la diversidad/tipos de estudiantes</p> <p>Gente que le gusta el estudio Ser súper estructurada Que le gusta saber de lo que le van a hablar Tenerlo concreto para poder ir guiándome Otros aprenden directo con lo que le están hablando Gente que no le gusta el estudio</p>
164. P4: yo creo que claro, es importante el tema de la anticipación y la estructura pero también es relevante que el profe pucha no sé, hay veces que tenemos clases y por problemas técnicos se fue la clase y no tenemos ninguna, nada, o no hay alguna especie de adecuación o haber pensado "sabí que si me pasa esto, vamos a hacer	<p>Percepción de contradicción/de baja calidad</p> <p>La clase no se hace por problemas técnicos</p> <p>Supeditado al proyector Falta de plan B si el proyector falla Falta de innovación Falta de sentido de sus alumnos</p>

<p>esta otra actividad, o vamos, un plan b" porque claro, no siempre va a estar bueno el proyector, entonces él también preparar un plan b en caso de que si ya no resulta, o por ejemplo ya, me resultó, eh tengo bueno el proyector y todo pero me di cuenta que los chiquillos no aprendieron entonces tengo que hacerlo de otra forma e ir innovando ahí también en la práctica porque es importante eso.</p>	<p>Si aprenden o no</p>
---	-------------------------

ANEXO 2

<p>Bien, primero que todo les doy las gracias por haber venido y por haber accedido a participar en este focus. Estamos investigando cuál es la visión y cómo valoran los propios estudiantes a sus profesores acá en la carrera. Importa conocer cómo piensan ustedes que debiese ser un profesor formador y también poder conocer cómo perciben a sus profesores. Para no tener que tomar notas, me gustaría pedir su consentimiento para grabar la entrevista, es posible?</p>	
<p>1. Sí, si ... (se produce un silencio; tres personas</p>	

responden, dos asienten y el resto parece no importarle)	
2. E: Partamos conversando por las funciones que ustedes creen que son importantes a la hora de que sus profesores les transmitan sus enseñanzas...	
3. E: ¿Qué funciones creen que son importantes a la hora que ellos les transmitan las asignaturas, en el fondo, los contenidos?	
4. P1: que conozcan la disciplina que están transmitiendo.	Significados sobre cómo deben ser las funciones del profesor Que conozcan la disciplina
5. P2: que sea acorde con lo que hace y con lo que dice, que sea consciente y que lleve el hilo como conductor de la universidad también, de la inclusión, tanto que nos recalcan eso	Que sea acorde con lo que hace y lo que dice Que sea consciente Que lleve el hilo conductor de la universidad y de la inclusión
6. P3: si, el hilo conductor, ahí va la coherencia, el hilo conductor de las clases porque por ejemplo el lunes tenemos una clase y el miércoles tenemos una súper diferente, entonces qué paso con la retroalimentación del lunes y si yo no aprendí lo del lunes	
7. P2: y analizar el contenido	
8. P3: y hacer algo completamente de lo del lunes tampoco es, o sea quizás es bueno pero hay que hacer una retroalimentación, un feedback o decir sabes que vamos a pasar a otro contenido	Entregar feedback Anunciar el cambio de contenido cerrando el anterior
9. P1,P2,P3,P4,P5,P6: risas	
10. E: claro	
11. P3: no repentinamente, y traer algo para la clase siempre, porque nunca vamos a poder aprender de la lectura de un texto en un proyector, difícil que yo lea rápidamente y aprenda, entonces no se, aunque sea trabajar lo que estamos leyendo, no solo leerlo.	Percepción de contradicción sobre como debe ser el profesor Roles complementarios: p-a P: Que traiga algo a la clase siempre Trabajar lo que estamos leyendo y no solo leerlo A: difícil que yo lea rápidamente y aprenda
12. E: y hablando de lo que dices tú ¿qué habilidades crees que deberían tener los docentes en la sala de clases para transmitir bien los contenidos?	
13. P1: yo creo que todo docente y toda persona que se enfrenta a un público tiene que tener habilidades comunicativas, así bastantes versátiles, sobre todo para explicar algo nuevo que nosotros no conocemos tiene que ser súper claro, coherente, transparente también, si uno le pregunta hacerse cargo de la pregunta y no tirar la pregunta por el desvió tampoco si irse por las ramas o	Significados sobre las habilidades del profesor Habilidades comunicativas Versátiles para explicar Claro Coherente

dejar inconcluso	Transparente Hacerse cargo de la pregunta y no tirarla por el desvío
14. P2: si no sabe eh, comprometerse también a responder la pregunta, no importa si es la clase siguiente, pero no dejarlo ahí, también reconocer que no siempre se sabe lo que están preguntando los estudiantes	Si no sabe, comprometerse a responderlo en una clase siguiente Reconocer que no siempre se sabe lo que están preguntando los estudiantes
15. P3: si somos personas, no sabemos todo	
16. E: ya y ahora, conversando, ¿alguien más quiere agregar algo de este tema?	
17. P4: yo de lo último, que por ejemplo a nosotros nos pasó un caso puntual ahora en la defensa y nos fuimos, no sé, desconformes, eh porque, siento que nosotros vamos dispuestos a una defensa en donde ambas personas dan posturas, defendimos y todo pero nosotras nos fuimos con una sensación así como ¿quién tiene la razón?, porque finalmente yo defendí una postura, tu defendiste otra y quedo ahí, quedo como en el limbo la respuesta, eh entonces nos vinimos así como ¿quién tiene la...?	
18. P5: cerrar, hacer un cierre	
19. P4: por último, sabí que ambas tenemos razón, porque nosotras nos preparamos con referentes teóricos y todo entonces tampoco podemos decir "sabes que nuestra postura estaba mala" si no que el hacer la bajada "sabí que ambas tenemos, no sé po"	
20. P6: herramientas para comprobar lo que estamos diciendo.	Tener herramientas para comprobar quién tiene la razón
21. P4: claro, y que también estamos bien po.	
22. P5: pasa en todas las clases, no hay un cierre y es como la falencia de todo profesor, no hay un cierre efectivo	Percepción de contradicción No hay cierres efectivos en las clases Cierres abruptos supeditados al tiempo
23. P6: se acabó el tiempo y chao	
24. P4: cerrar bien, manejar bien los tiempos en los momentos de la clase, es súper importante	Significados sobre como debe ser el profesor Cerrar bien, manejar bien los tiempos
25. E: claro, eso lo valoran harto	
26. P1: si y cumplir también con los deberes de profesor porque nosotras también nos evalúan y nos exigen ser responsables y ellos tampoco a veces lo son, cumplir con los deberes de profe como nos piden cumplir con los deberes de alumno	Percepción de contradicción sobre como debe ser el profesor Roles complementarios: p-a P: Cumplir con los deberes de profesor Piden a los alumnos que cumplan sus deberes Evalúan y exigen ser responsables

27. E: ¿y con los deberes de profe te refieres más a la parte de los tiempos y eso que hablaban antes?	
28. P1: claro, de los tiempos, el entregar trabajos, eh la retroalimentación	
29. P2: la postura de profe que tiene también, porque un profe tiene que cumplir una postura, no sé si sería o no sé si informal o formal pero si con una postura de profe, o sea yo soy súper informal o soy súper formal, pero voy y en mi escritorio de profe, porque acá hay escritorio de profe, no sé si está bien o está mal, mi perspectiva no me gusta. En el escritorio de profe voy y me siento y hago la clase en el escritorio. Esa no es la postura del profe, el profe tiene que andar por la sala, o si se quiere sentar en el escritorio siéntese pero no suba los pies, o no se súper banal lo que dije, no paso eso, o quizás si paso pero no sé	<p>Significados sobre como debe ser el profesor</p> <p>Tener postura de profesor dentro del espacio físico de la sala</p> <p>Tiene que andar por la sala</p>
30. P1,P2,P3,P4,P5,P6: risas	
31. P2: eh mantener la postura adecuada del profesor	
32. E: claro, adecuación en el fondo. Ya chicas, y ahora pasando a otro tema me gustaría que conversamos ahora sobre el tipo de estrategia y recursos que utilizan los profesores en clases	
33. P1: ppts, documentos	
34. E: pero por ejemplo, ¿qué tipo de estrategias son las más usadas por sus profesores en clases, estrategias de enseñanza?	
35. E: ¿saben a qué me refiero con estrategias de enseñanza o no? como por ejemplo, una estrategia es el aprendizaje basado en problemas, entonces, ¿cómo que estrategias usan más ellos en clases?	
36. P1: yo creo que siendo súper crítica siempre la estrategia que se usa es la reproducción, reproducción de conocimientos.	<p>Percepción de la estrategia utilizada</p> <p>Reproducción de conocimientos</p> <p>Roles complementarios en clase:</p> <p>P: yo sé algo y yo te digo lo que sé</p> <p>A: Y tú me lo reflejas como yo lo sé</p>
37. E: ya, ¿y a qué te refieres con eso?	
38. P1: yo sé algo y yo te digo lo que se	
39. P2: yo te entrego	
40. P1: y tú me lo reflejes	
41. P2: como yo lo sé	
42. P1: en la evaluación, y yo entrego y mi estrategia para hacer la clase es que yo reproduzco. Hay casos puntuales que se han escapado pero en general los	

profesores que nos han hecho clases "yo reproduzco lo que sé, yo lo leí, yo lo sé porque lo leí porque hice un magister, porque no se, eso es lo que yo sé, ahora eso lo sabes tú también" ¿que sabes? lo mismo	
43. E: ¿te refieres a un aprendizaje más memorístico?	
44. P1: claro, reproducción de conocimientos	
45. P3: pararse a hablar y uno escucha y ahora yo también sé lo que tú sabes.	
46. P4: para que apruebes tu pones todo lo que yo te paso en clases	Evalúan: Pidiendo que los alumnos pongan todo lo que ellos pasan en clases
47. P1: no es en todos los casos así	
48. P1,P2,P3,P4,P5,P6: no	
49. P1: tenemos profesoras, que se destacan y que hacen clases compartidas, tipo taller, donde hay conversaciones, tipo taller es una estrategia que funcione en las clases, actividades en grupos también	Otros profesores: Hacen clases compartidas Tipo taller Donde hay conversaciones Traen material didáctico y lo presentan
50. P3: traen material didáctico, nos presentan	
51. P4: pero son casos	
52. P5: si, puntuales	
53. E: claro, ¿pero y esos casos puntuales por ejemplo, que otras estrategias usaban?	
54. P6: yo me acuerdo que una vez una profesora trajo el material didáctico, trajo mucho y nos hizo escoger el material que nosotras queríamos y que viéramos la forma en la cual nosotros podríamos presentarlos a nuestros estudiantes. No lo conocíamos pero ella ahí fue corrigiendo los errores, nosotras aprendimos a utilizarlos y al menos yo aprendí mucho	
55. P1: estrategias a través de la práctica, la profesora nos hizo crear un material entonces tu aprendes en base a lo que tú estás haciendo, también es una buena estrategia, el crear o ingeniártelas y decir "sabes que esto va a servir para esto" y si yo no sé, no voy a poder darle al clavo con el tema, fue con los niveles del lenguaje. Yo no voy a saber con qué nivel asociar mi aplicación entonces ahí uno tiene que aplicar	Estrategias a través de la práctica Aprender haciendo: <ul style="list-style-type: none"> • Hizo crear un material • Permite aplicar • Sensación de aprender harto
56. P2: si, yo ahí aprendí harto	
57. P1: si, aplicación y si claro, uno aprende harto pero no refleja por ejemplo en los resultados. yo aprendí mucho en esa clase y lo debo decir y lo conversé con la profesora también, pero los ramos que ha hecho la	Percepción del profesor en la evaluación Las evaluaciones son iguales Solemnes

<p>profesora que considero que fue significativa en mi proceso, fueron ramos súper duros, súper pesados, entonces yo aprendí mucho pero me sacaba puros cuatros, entonces, quizás el sistema de evaluación a mi no me acomodaba. El sistema de clases sí, la conducta, la postura, el diálogo que se generaba con profesora equis, si fue súper efectivo pero en la evaluación me fue mal igual porque era solemne, igual que todas las otras</p>	<p>Pruebas integrativas (3) desde la universidad</p>
<p>58. P3: la evaluación que sea más del profe que como de la universidad en sí, porque la universidad te exige que tengas tres pruebas integrativas. Ahora yo creo que la universidad debería dar como el chance para que los profes puedan adecuarse al momento de la evaluación</p>	<p>Significados sobre el profesor La evaluación debe ser más del profesor que de la universidad.</p>
<p>59. E: claro, flexibilizar</p>	
<p>60. P4: otra cosa que yo quería agregar, o sea dentro de lo que nosotros destacamos el fundamentalmente el trabajo práctico, cuando nos hacen practicar lo que estamos haciendo y dentro de ese trabajo practico, cuando uno puede proyectar lo que sabes en otros contextos yo lo encuentro súper valorable, en un momento fuimos a la Teletón con una profesora y se nos enseñó a usar todo el material tecnológico que se utiliza con chicos con retraso y yo encuentro que eso más que una salida y todo el hecho de poder hacer una clase en un establecimiento aparte, otra vez fuimos a hipo terapia, ese tipo de actividades en que tu, hicimos clase teórica pero la trasladas y no por un caso inventando como "juguemos a que Juanita va a ser el niño con Síndrome de Down" no sé, si no que de verdad trabajas con elementos reales en contextos naturales yo lo considero súper valorable y lo vivimos un par de veces</p>	<p>Valoración de las mejores estrategias del profesor</p> <p>Cuando nos hacen practicar lo que estamos haciendo Cuando uno puede proyectar lo que sabe Tener clases en un establecimiento fuera de la universidad para aprender a utilizar material tecnológico Tener clases en contextos naturales</p>
<p>61. P5: sí y eso como que el profe comparte lo que hace porque el profe comparte y dice "mira, esta es mi pega, esto es lo que hago realmente, con esto trabajo, con estos niños trabajo, esto son mis compañeros de trabajo" porque en esa oportunidad tres de nosotras fuimos a la teletón por el ramo de retos múltiples y conocimos distintos tipos de juguetes, una cantidad de tecnología impresionante que se manejaba con la visión y que yo por ejemplo nunca lo había visto y no lo he vuelto a ver en la fundación teletón. y ella trabaja para la fundación Teletón, entonces si yo hubiese tenido otra profesora no lo hubiese visto. Entonces el profesor también tiene que tener en cuenta y tiene que decir</p>	<p>Valoración del profesor que trabaja en una institución educativa de retos múltiples u otras NEE</p>

quizás a mis estudiantes si les importa lo que yo hago o si les sirve	
62. E: y ustedes dos, que no tuvieron esa experiencia ¿qué estrategias creen ustedes que utilizan mayormente los profesores?	
63. P1: mmm, o sea por ejemplo en el caso de ese mismo ramo, nosotras igual tuvimos muchas actividades prácticas más que teórico fue práctico, hacer material, saber cómo intervenir en ciertos casos, se utilizaba también lo de análisis de casos, por ejemplo nos presentaban un caso de como ustedes intervendrían, como aplicarían, como actuarían frente esta situación. Pienso que eso también es una estrategia que se da en varios docentes de la universidad, mostrar casos, analizar, saber cómo poder actuar frente a determinadas situaciones, nunca se va a comparar con la realidad pero si nos da luces y nos da ciertas pautas para como poder actuar en un futuro	Hacer material Saber cómo intervenir en ciertos casos Análisis de casos Entrega luces sobre como actuar en el futuro
64. P2: yo creo que como otra estrategia que más se ocupa acá, en las clases son los videos	Videos como estrategia porque se lo muestran
65. E: esos son más recursos, claro	
66. P2: si, como un recurso, pero a veces lo utilizan como estrategia porque nos muestran el video pero no es un video de youtube	
67. E: y analizan el video	
68. P2: claro, es un video de prácticas que ellas mismas han tenido, por eso te digo que es una estrategia no un recurso	Videos sobre prácticas de las propias profesoras
69. E: si claro, lógico	
70. P2: son dos cosas, pero porque es una estrategia, porque yo estoy el video pero no estoy viendo un video en ingles, o de estados unidos, de España, no sé, es un video que se que ella estuvo ahí, que esa profesora estuvo y ahí y a mí me va a servir porque estoy viendo la realidad, compartió su experiencia y de acuerdo a esa experiencia hay muchas veces que nos han hecho hacer trabajos prácticos, o sea eh, no se una planificación o qué harías tu frente a lo que estás viendo, frente a la necesidad. Y eso es súper destacable y eso, creo que fueron en los ramos de intervención, intervención en retos, intervención en retos más que nada	
71. P3: a mí en evaluación me sirvió mucho, en evaluación mmm de los trastornos de la comunicación y el lenguaje porque el profesor que nos hizo nos trajo	Estrategia para la evaluación en trastornos del lenguaje Poner audios para que los estudiantes

<p>varios audios de estudiantes a los que les tomo cierta prueba. El PEF (Prueba de Evaluación Fonoaudiológica) por ejemplo, ya entonces de acuerdo a eso yo tenía que ir analizando, evaluando, al estudiante. Entonces eso es una estrategia, una buena estrategia traer de verdad las voces, las palabras.</p>	<p>analicen a la luz de un instrumento (PEF)</p>
<p>72. P4: uno utiliza eso después para el trabajo</p>	
<p>73. P3: claro, es lo que yo voy a hacer, o sea claro, voy a evaluar al niño, voy a tener el audio y voy a empezar a anotar. Entonces eso es lo que yo si voy a hacer</p>	
<p>74. P4: lo otro que quería comentar era que respecto a nuestras clases de retos por ejemplo de retos múltiples, la profe también traía programas, software, que también nos servían para nosotras hacer material entonces eso también es importante porque a veces todo ese material se lo guardan y no lo comparten porque ellas lo tienen, pero esta profe como que lo regalaba todo "lo que yo tengo se los regalo a ustedes, porque a ustedes igual les va a servir" entonces eso igual</p>	<p>Traer programas/software</p>
<p>75. P5: no si hay varios profes que se destacan en cuanto a eso</p>	
<p>76. P6: que nos han hecho jugar, hubo una clase hace poco que la profe dijo "miren les tengo que pasar todo esto, pero yo se que todo esto no lo vamos a poder pasar en este tarde" (veníamos de práctica profesional, mitad de semana, no habíamos logrado nada) "entonces, vamos a jugar" y en base al mismo documento lo dividió en tres, hicimos tres grupos y jugamos toda la tarde, haciendo canciones, coreografías, juegos de palabras.</p>	<p>Nos hacen jugar Dividen al grupo en tres Juegan toda la tarde Hacen coreografías y juegos de palabras</p>
<p>77. P4: trabajamos el contenido y lo más chistoso es que se nos quedo tan grabado que a veces no sé, cantamos la canción en clases</p>	
<p>78. E: y ustedes dicen que hay algunos que se destacan, ¿qué creen que comparten esos?</p>	
<p>79. P1: la didáctica y la cercanía.</p>	<p>Valoraciones sobre buenas estrategias La didáctica La cercanía a sus estudiantes La empatía</p>
<p>80. P2: porque son profesoras que son muy cercanas a sus estudiantes</p>	
<p>81. P3: la empatía también</p>	
<p>82. P2: hasta cuando yo tengo un problema, una dificultad, voy le converso a mi profesora y mi profesora me va a decir "yo estoy contigo, y estoy aquí para</p>	

escucharte"	
83. P4: el mismo hecho que lleguen a la sala y te pregunten "hola chicas, como están" ya eso cambia todo	
84. P5: y que si uno va por el pasillo "¿cómo está?" "¿se siente bien?" "¿estás cansada?"	
85. P6: "¿por qué tiene esa cara?" si, que aunque ella esté ocupada tu podáis ir a molestarla y decirle ¿profe está ocupada?, "si, pero no importa, igual la puedo atender" esa es la disposición, la cercanía, la didáctica, el conocimiento de las disciplinas, porque en esos casos particulares, ambas profesoras si es que no son mas, conocen mucho de la disciplina	Con disposición para escuchar
86. P5: y la empatía igual, porque ellas pasaron por lo mismo que nosotras entonces se ponen en el lugar de uno, te entregan al material así a destajo y tú ves como lo utilizas, pero así como tenemos esos profes también tenemos todo lo contrario en donde uno no puede tener acceso a nada, tu arréglatelas y ves como.	
87. P6: tuvimos ambos extremos	
88. P4: y en opinión personal yo creo que profesionales como las que nosotras nos estamos refiriendo son las profesionales que debiesen estar gestionando nuestra carrera.	
89. P5: dirigiendo	
90. P4: porque a nivel de dirección también hay una persona que es profesional de la educación, entonces ese profesional de la educación debiese cumplir con las mismas características de formador, con las mismas características de profesor universitario que uno se lo encuentra en el pasillo y va a ir a interrumpirlo o solo va a ir a saludarlo por agrado, entonces yo creo que la dirección de esta carrera debiese estar conformada y no solo en una persona, debiese estar conformada por profesionales cercanas como ambas profesionales que nosotras estamos mencionando	
91. E: y ahora el caso contrario ¿que comparten el otro lado?	
92. P1: la lejanía, la distancia entre alumno y profesor.	
93. P2: la frialdad, la soberbia, "yo lo sé todo tu sabes nada" "aléjate de mi osino se me va a pegar la ignorancia"	
94. P3: y ahí uno se da cuenta igual que creo que lo mencione, el que ellos puedan disfrutar de lo que estudiaron, que disfruten lo que hacen porque	

finalmente es lo que vamos, por lo menos lo que nosotros vamos a hacer toda nuestra vida y que mejor que mirar a un profesional que disfruta lo que hace, que le gusta, que disfruta ver que sus estudiantes si aprenden de sus clases.	
95. P4: que fome sería después que una alumna desertara por un profesor	
96. P5: uh pero creo que pasó	
97. P6: sí pasó	
98. P4: eso yo creo que es lo mas fome que podría pasar	
99. E: claro	
100. P4: lo más decepcionante, que fome sentir eso	
101. E: como por transmitirte la...	
102. P4: como que yo no quiero ir a esa clase porque hasta me da miedo	
103. P5: no quiero preguntar porque me hace sentir tonta, no, no, eso no se debe sentir y uno como profesional no debe hacerlo sentir, sobre todo si uno lo paso porque el miedo a la respuesta de tu profesor no puede pasar y aquí en general cuando uno tiene clases con profesionales que no son, esas profesionales que nosotras dijimos, da miedo porque son tan soberbios, son tan cerrados en su disciplina que si yo le pregunto algo y paso yo voy y le pregunto a mi profesora "profesora estoy confundida en estos momentos" "ah es que yo ya lo pase, es que ya lo hablamos" "es que usted ingénielas" "es que usted lea" no po, porque si tu alumna te hace una pregunta, valora la dura de tu estudiante como dijimos anteriormente	
104. E: y volviendo a lo que estamos hablando anteriormente, ¿qué recursos son los que utilizan mas los profesores en clases?	
105. P1: eso, los ppts	
106. P2: si	
107. P3: documentos, videos, diapositivas	
108. P4: no salen de ahí	
109. P5: videos pero ahora ultimo igual, hace poco tiempo	
110. P6: y ppts a veces con todo escrito, o sea ni siquiera con un esquema mental.	
111. P1: mucho texto	
112. P2: ni siquiera esquema	
113. P3: copiado y pegado	
114. P4: esa pizarra interactiva nunca la ocupamos	

115. P6: no, creo que es nueva pero debiésemos ocuparla	
116. P1: es que hubo gente que tuvo acceso, una capacitación	
117. P2: hubo gente que tuvo acceso a eso, los profesores para capacitación, y eso es lo que decían las compañeras delante que el profesor que tuvo capacitación, quizás uno de los que participo en la capacitación pueda enseñar	
118. P3: aunque sea lo básico	
119. P2: y no compartieron ese recurso, porque ese es un recurso, y ese es un recurso que se puede utilizar de muy buena forma, entonces una característica también en general de los profesores que nosotras mencionamos como no efectivos, no cercanos, es que no comparten sus recursos y si él ha aprendido o ella ha aprendido, porque no nos enseñan a nosotras que también nos va a servir.	
120. P4: si yo creo que bueno, un profesor muchas veces es de una forma adentro de la sala pero afuera de la sala también a veces cambia su forma, no sé si su personalidad pero su forma de ser o su forma de interactuar o un profesor en particular que yo no sé si ustedes lo tuvieron, pero yo sentí que dentro de la sala era a ver, no era fome, pero era muy estructurado, cuadrado, parejo, pero era muy buen profesor, es buen profesor, encuentro que es un excelente profesor pero a lo mejor no todas las estudiantes aprendían de la misma forma pero yo encuentro que ese profesor es un buen profesor y yo lo note si dentro de la sala eh, porque a lo mejor yo aprendía como él estaba enseñando pero lo note más aun cuando me acerca ahora a él para la tesis y vi un profesor cercano y yo no pensaba que él era tan cercano cuando yo iba a su clases	
121. P5: a veces también quizás esa es labor del estudiante acercarte y que él tenga la disposición porque por ejemplo el no era cercano pero si tuvo la disposición contigo	
122. P4: si, y súper bien porque fuimos a su trabajo, nos dijo "ya chiquillas vengan para acá" nos mandaba correo, súper interesado, pero claro también es labor de uno acercarse, y ahí uno ve si en realidad el profesor tiene la disposición para y encuentro que este profesor si tiene la disposición, a lo mejor no lo estamos mencionando porque no tiene la didáctica a lo mejor o en ocasiones la tuvo pero no era siempre, nos elevaba su	

tono de voz, no se era muy monótono tal vez.	
123. P6: algo que tuve una experiencia con ese profesor que para mí fue significativa, no sé si es el mismo, pero también se entiende para todos los profes, que con un profe que era un poco como describe la XXX, hizo una prueba muy monótona, muy terriblemente reproductiva ya que era de memoria, y yo me acerco a él después que ya estaban los resultados de la prueba y le dije "profe su prueba me hace pensar en Pavlov" y lo empecé a agarrar pal leseo diciéndole que su prueba era súper conductista y le pregunte y me dijo "si la verdad tienes razón, voy a verlo para las próximas evaluaciones" y el hecho de tolerar las criticas yo creo que es una característica súper extraña en varios de nuestros profes y el poder conversar acerca de.	
124. P5: si, yo si destaco la didáctica de dos profesores puntuales pero también destaco a dos , tres profesores mas que tienen esta disposición de que uno se acerque, el tiene la disposición para complementarme, para responder todo lo que yo le estoy preguntando, para darme su número de teléfono, su correo, de indicarme donde trabaja y poder dirigirme allá para resolver dudas, eso lo encuentro maravilloso, o sea y ahí está compartiendo el conocimiento, no se está quedando con "yo sé esto y no se lo comparto a nadie"	
125. P4: y con respecto a eso también hay que mencionar que el profesor no se tiene que olvidar que es profesor, pudo haber compartido, estudiado muchas otras carreras que no son de la educación, después de haber sido profesor pero no tiene que olvidarse que su base es un profesional de la educación, porque puede ser educador diferencial y después puede ser fonoaudióloga o psicóloga pero de base eres educador diferencial y tienes los conocimientos pedagógicos por ende acuérdate que eres profesora y busca estrategias para tus estudiantes, por eso, eso es importante también, no olvidarse de su base	
126. E: oigan, y en base a lo que conversábamos antes de las estrategias ¿Cuales les parece mejor? ¿Cómo estrategias? ¿Cuáles rescatan más?	
127. P1: los prácticos yo creo	
128. P2: aprender haciendo, aprender jugando también. Uno aprende más que en lo teórico de hecho yo creo que aprende teórico y práctico jugando	
129. P3: a través de lo concreto siempre, mostrándonos y viendo lo que realmente pasa o lo que	

realmente ahí o como suceden las cosas	
130. P4: y lo otro es utilizar los recursos que hay acá, porque acá hay muchos recursos que a lo largo de nuestra carrera no se utilizaron y si están , porque yo me acuerdo, no me acuerdo en que año fue pero nosotros si necesitábamos material y una profesora determinada nos dijo "si chiquillas yo tengo un montón de material" y tenía una cantidad de material que jamás habíamos conocido que hay en la facultad, entonces te das cuenta que hay muchos recursos que como bien ellos nos enseñan que tenemos que adecuarnos al contexto, utilizarlos, aquí no se hizo po, o sea , hay muchos profesores que si se destacan que si utilizaron recursos pero hay otros que no, que se cerraron a que nosotros pudiéramos conocer.	
131. E: y ahora, en base a todo esto ¿Cómo son las prácticas docentes de sus profesores en el aula?	
132. P1: eh (risas)	
133. P2: un poco de todo	
134. P1: si, es un poco de todo, es como más de lo que decíamos no más. Hay profesores que mantienen la didáctica otros que no pero que igualmente pueden ser cercanos si uno va con ellos, encuentro que en general con los profesores de diferencial las practicas, o sea con los que ya quedan ahora, actualmente, la practica si es buena pero puede mejorar	
135. E: ¿En qué sentido crees?	
136. P1: a lo mejor hay dos profesores que ya se manejan con la didáctica pero el resto puede ir a donde están ellas, preguntar "oye ¿cómo haces tú clase, cómo tienes esa cercanía con tus estudiantes, para yo mejorar?"	
137. P2: como retroalimentarse entre ellas también, no hacen eso, o a lo mejor también hacer un focus group de lo que hacen ellas en clases "oye ayúdame en esto"	
138. P3: típicos consejos de profes	
139. P2: claro, a lo mejor	
140. P4: o no se po, estoy haciendo mi clase, voy a invitar a tal persona para que me venga a ver y que me de los tips, o sea que "que hice bien, que hice mal, que te gusto, que no te gusto" nos podemos retroalimentar. Pero yo siempre vi acá a un profesor no vi a dos o que se complementaban, ahora en el diplomado si	
141. P5: si po, habían dos, dos profesionales en	

donde quizás uno se manejaba más que el otro pero los dos	
142. P6: se complementaban	
143. P5: interactuaban, claro	
144. P6: pero en las clases en general en la universidad	
145. P5: eso falta	
146. P6: a lo mejor igual es mucho lo que estamos pidiendo, por el tiempo porque igual son mas lucas las que tenía que pagar para pero como profesionales debiesen dar esas instancias, por ultimo una clase al mes voy a ir a ver, no es nada, quince minutos, media hora.	
147. P5: y las clases que hemos tenido así como en conjunto han sido casos pero muy particulares que tampoco tienen que ver tanto con lo teórico si no que con las practicas progresivas, las prácticas profesionales, más que eso no. y lo otro que por ejemplo se puede destacar que hay profesores, hay docentes que comparten el material con los otros docentes y hacen el trabajo como en conjunto para que ambos grupos tengan la misma información y el mismo material pero eso también es importante que ambas secciones que existan de la carrera tengan la misma información y no una más que la otra o una menos que la otra porque siempre, o sea , nos ha pasado mucho que cuando eran dos secciones de clase, eh una sabia, una sección sabía mucho más que la otra y al momento de juntarlas en una sola sección habían muchas diferencias de conocimiento y de práctica, entonces quedaban unas atrás y las otras seguían aprendiendo entonces al final	
148. E: claro, no iban a la par	
149. P5: claro	
150. P1: yo creo que son prácticas regulares la de los profesores, no son malas pero tampoco son tan buenas, o sea son buenas en cuanto a dos, tres profesores pero si vamos a generalizar yo creo que es regular, no sé si están de acuerdo	
151. P2: en particular a mi me llamo la atención una práctica de profesional, de una profesora de nosotras que tuvimos en nuestro caso, eh, sección discapacidad intelectual. mantener los limites de profesional, si yo estoy haciendo mi clase adelante tengo que comportarme como una profesora de universidad, entonces no voy a decir garabatos y si voy a decir garabatos van a ser contextualizados y dentro de un	

<p>ambiente como dijeron las chiquillas, para tirar la talla así vulgarmente, no voy a contar mi vida personal todo el rato, es súper, súper significativo para mí como alumna saber en qué trabaja mi profesora, cuántos hijos tiene, ta ta ta y etc., pero no saber todo lo que va a hacer, no me importa dónde vas a ir después de clases, o sea comparte tu vida pero guardando un límite, es súper divertido a veces conversar con los profesores a veces de la vida, es muy significativo y a veces a nosotras en la práctica nos pasa "tía conversemos" y conversamos de la vida pero mantén un límite , acuérdate que eres la profesora que tienes que mantener el limite desde que tus estudiantes de partida son más chicos que tu, no tienes la misma edad que tus estudiantes y aunque la tengas estas en un rango diferente porque estás haciendo la clase, no alejarte de ninguna forma pero si mantener la actitud de profesora y utilizar esos recursos de repente súper divertidos, a veces, no siempre.</p>	
<p>152. E: y en relación a lo de las prácticas pedagógicas, que en el fondo ya entramos a la parte más pedagogía, ¿cómo enseñan ellos?</p>	
<p>153. P1: Es cómo lo mismo que las estrategias ¿cómo eso va a como si se logra comprender lo que están enseñando? ¿O a las estrategias?</p>	
<p>154. E: o sea, como enseñan ellos en el aula, como les enseñan</p>	
<p>155. P2: generalmente son clases orales, donde hay presentaciones vía power point o cualquier recurso utilizado tecnológico donde como dijimos anteriormente se comparten los conocimientos, se replican los conocimientos, en otros casos puntuales, hay tipos talleres, donde hay ramos específicos que necesitan una clase teórica y otra clase práctica, generalmente en las clases si aunque sean teóricas o practicas siempre son clases de tipo exposiciones, clases expositivas, donde hay una cátedra</p>	
<p>156. P3: que siempre hay cátedra.</p>	
<p>157. P2: y nosotras escuchamos la cátedra</p>	
<p>158. E: y en base a los contenidos que les enseñan</p>	
<p>159. P2: yo creo que hay una dificultad en cuanto a nosotras, porque nunca estuvimos como, existe el silabus, no sé si alguien sabe lo que es el silabus,</p>	
<p>160. P3,P4,P5: si</p>	
<p>161. P2: yo no sé lo que es el silabus, se que existe, no tengo idea lo que es el silabus. me imagino que son como</p>	

<p>los contenidos de nuestra malla curricular, lo que debiésemos manejar, eso es, pero porque yo ahora con el lenguaje que he adquirido estos 4 años me imagino que es lo que es, pero a uno le presentan el programa al inicio de los ramos y el programa "mira aquí está el programa, lee, lee, lee, lee, lee, lee y eso es lo que vamos a ver, este es el programa", y después [INAUDIBLE-69:08] hazlo tú, quizás ahí hay un tanto de falencia mía como estudiante de no saber lo que vamos a ver en el programa, pero yo creo que se debiese dar esa presentación de los contenidos, la presentación del famoso silabus, de una forma diferente, no sé si al inicio de la clase, del ramo, porque al inicio del ramo uno viene de las vacaciones, uno viene mal, no tiene idea lo que va a ver y después se le olvida todo y esta siento yo, en forma muy particular creo que la Universidad San Sebastián a exceptuando esos dos profesionales que yo menciono o algún otro profesional que se me escapa por ahí, está muy escolarizada aun, donde partimos el primer día de clases diciendo las unidades, donde partimos el primer día de clases con cuaderno bonito escribiendo la unidad 1, la unidad 2, la unidad 3, entonces en relación a esa práctica que tiene el profesor, ¿considera si presentar el programa al inicio es consecuente, es satisfactorio? o presentarlo no se por ultimo la segunda semana, considerar lo que tú estás haciendo como efectivo y evaluar lo que tú estás haciendo como profesional también.</p>	
<p>162. P4: y también va el tema de la organización, la planificación de los contenidos, porque muchas veces nos hemos topado con profesores, que ya, nos pasaron el programa y todo pero no sé, pasa por ejemplo, no sé, que se enfermo o se ausenta y nos quedamos atrasadas en el contenido y estamos al final así pero ya veloz con el contenido, entonces es importante el poder planificarse bien y pasar los contenidos en el tiempo que corresponde</p>	
<p>163. P5: igual con respecto a lo que decía XXX, bueno yo estuve en dos universidades más y creo que en todo el mundo se presenta así el programa, o sea primer día de clases, la única diferencia es que en las otras dos universidades me lo entregaban impreso, pero era lo mismo, exactamente lo mismo y yo siento que este tema de estandarizar los contenidos, para por ejemplo todas las sedes es algo que debería tener, no sé si tiene la flexibilidad y no se ocupa o no la tiene, pero porque o</p>	

<p>sea yo siempre me pregunte porque no nos hacen por ejemplo una prueba diagnóstica de lo que sabemos o lo que no sabemos acerca del silabus y por ahí empiezo a planificar, cuantas veces nos hablaron del síndrome de down en clases desde lo básico, o sea yo he estado 5-6 clases de ramos distintos desde el inicio que me hablan del síndrome de down con la misma información, entonces por ultimo si vamos a hablar no sé del Síndrome de Down hablemos cosas distintas, elevemos la información, veamos más autores, pero siempre es lo mismo, con el Autismo exactamente lo mismo, 4 o 5 clases de lo mismo, entonces yo ahí es donde digo estoy perdiendo tiempo, y muchas veces me daban las ganas de salir de clase y no volver más porque sentía que estaba perdiendo mi tiempo en una clase que ya me habían pasado y porque no me preguntaron antes si lo sabía porque podríamos estar hablando de algo mucho más interesante.</p>	
<p>164. P6: y eso va relacionado con el tema de la escolarización que tiene todavía la U, y como profesor yo tengo que ser flexible, o si yo quiero que vayan a mis clases, hacer la clase de otra forma, para llamar la atención de los estudiantes y que vayan, porque a lo mejor ya yo puedo exigir 80% de asistencia pero como voy a exigir si no estoy haciendo una clase acorde, para los cuanto son 90 minutos que tengo que estar dentro, o sea obviamente las estudiantes se van a cansar, no van a pescar si yo estoy haciendo una clase fome y mas encima no voy a querer ir al otro día porque sé que vamos a seguir así, entonces no por si yo soy un profesor y exijo el 80%, porque hay muchos profesores que si se hacen los lesos con el tema de la asistencia, pero son pocos, pero si yo voy a exigir un 80% de asistencia también tengo que ser coherente con lo que yo estoy haciendo, con mi práctica profesional o sea docente, tengo que ser, a lo mejor ya no siempre voy a poder ser didáctico, no siempre voy a poder innovar algo, pero si hacerlo más ameno, no sé, mas interactivo, eso creo que es muy inconsecuente.</p>	
<p>165. P4: y lo que decía XXX igual era importante porque hubo un tiempo parece que fue durante los primeros años que si se hacían pruebas diagnósticas y quizás no llamarle pruebas pero como una evaluación donde nosotras podíamos dar cuenta de lo que sabíamos, pero después ya como en 3 y 4 año se perdió eso, se perdió.</p>	

166.	P5: yo nunca tuve	
167.	P4: se hacía pero se perdió cierto.	
168.	P2: también hay un tema porque nosotras hacíamos evaluaciones diagnosticas pero nunca hubo una retroalimentación, o sea de que te sirve hacer una evaluación diagnóstica si no hay retroalimentación y yo pensé estoy súper bien en lo que hice la típica clase de PINEEP (asignatura de Perspectivas Inclusivas de las Necesidades Educativas Especiales Permanente) donde recién nos estaban enseñando lo que son las necesidades educativas especiales, te preguntaban que es el Síndrome de Down, que es el Autismo, que es una Necesidad Educativa Especial y nosotras no teníamos idea de nada si nunca nos habíamos enfrentado a algo así porque es una carrera completamente diferente a todas las otras carreras, entonces yo escribía lo que pensaba, las barreras, la sociedad, entonces yo no sabía si estaba bien o estaba mal si no hay una retroalimentación de la evaluación diagnostica, creo que la evaluación diagnostica es sumamente importante en todas las asignaturas, pero más importante aun es la retroalimentación que se le da a esa evaluación.	
169.	P6 : lo mismo que nos ha pasado de primero a cuarto ahora mismo tuvimos recién la prueba de ASP (Programa de Afianzamiento de Saberes Pedagógicos) que tampoco va a haber una retroalimentación, no va a haber una retroalimentación, o sea yo me puedo sacar un 5.6 y no sé porque tengo ese 5.6, a lo mejor en las otras pruebas de procesos que hemos tenido si hay una retroalimentación de algunos profes, pero en esta prueba que es tan importante porque este sábado damos la prueba inicia, no hay una retroalimentación, o sea porque tengo ese 56.	
170.	P1: o sea todos los talleres que tuvimos fueron para nada, porque al final	
171.	P2: te entregaron una nota, un final, un producto	
172.	P3: yo recuerdo que hubo una profesora que si nos hacia una prueba de diagnóstico y nos hacia la retroalimentación, por ejemplo la próxima clase y ahí recién comenzaba el contenido.	
173.	P5: sí, pero son pocas	
174.	P1 : en cuanto a lo que dijo mi compañera de las clases repetitivas por ejemplo me estaba recordando que en el ramo Transición a la Vida Adulta nos pasaron como no sé 5 clases hablando de lo mismo y ahora que	

<p>nosotras estamos haciendo la tesis de adulto mayor con discapacidad intelectual vemos que importante es hablar de eso, porque si nos damos cuenta la esperanza de vida está aumentando, para las niñas que vienen es súper importante no pasar las 5 clases de lo mismo, sino que dos, tres y a lo mejor tres más de lo otro, de lo que se viene ahora.</p>	
<p>175. P6: o tal vez si el tema ya es tan importante, porque tiene que haber sido demasiado importante el tema para darle énfasis en 5 clases, hacerlo de forma distinta, enseñar de forma distinta, a lo mejor ya, la primera clase fue teórica pero la segunda va a ser práctica, después les voy a hacer, hacer un trabajo a ustedes solas, después yo voy a dar una retroalimentación y ahí ya tenía las clases, o sea.</p>	
<p>176. P2: ahí se generó una instancia de discusión, de hecho fue discusión donde nosotras como estudiantes nos tomamos la obligación de reunirnos y decir sabes que algo está pasando, es un ramo importante, la profesora es una profesora cercana, pero no se está abordando el ramo como se debiese estar abordando y lo conversamos antes, lo conversamos con la profesora y le dijimos profesora no, profesora no estamos de acuerdo como estás haciendo la clase, porque es fome, tal cual, es repetitiva, a la hora que teníamos la clase era una hora pero tremenda, nos adecuábamos, estábamos despiertas que era súper terrible estar despiertas en esa clase por su práctica educativa y le criticamos su práctica educativa, tuvimos la discusión con ella, sobre todo con las evaluaciones y ella dijo bueno perfecto y en eso quedo bueno perfecto, las próximas clases fueron de la misma forma, lo conversamos a nivel carrera con la jefa de carrera, bueno perfecto, y las clases que vinieron siguieron de la misma forma, entonces no se tomaron medidas en el asunto, nosotras nos organizamos lo que cuesta organizarse 40-50 mujeres cuesta mucho organizarse, para tener una respuesta negativa, porque fue una respuesta negativa en la que podríamos haber tenido no se muy buenos aprendizajes o muy calificaciones da lo mismo pero muy buenos aprendizajes o muy buenas experiencias y no hubieron.</p>	
<p>177. P6 : sí, yo creo que también en relación a la práctica educativa, el tema de la responsabilidad, cuando yo voy a hacer una prueba, cuando sé que tengo una prueba y llegas tarde, muchas veces nos paso y que hicimos nosotras, varias veces también hicimos la lista y</p>	

<p>la fuimos a entregar, y cuando estábamos entregando la lista llegaba el profe y nos hacia la prueba igual, o sea no po, yo creo que eso no corresponde, yo creo que si tu eres profesor y sabes que tienes que hacer una prueba y si tuviste algún problema, llama, avisa, pero nosotras rara vez nos avisaron que el profesor venia tarde, nosotras que teníamos que hacer acercarnos a la facultad, ir a preguntar qué pasaba, muchas veces nunca nos daban la respuesta y el profesor llegaba tarde y teníamos que nosotras quedarnos más tarde.</p>	
<p>178. P2: si y eso tiene relación con la responsabilidad del profe porque pasó más de una vez y no solo en las pruebas,</p>	
<p>179. P1,P3,P4,P5 y P6: sii</p>	
<p>180. P2: porque a veces nosotras llegábamos y para una clase en toda la tarde, eso era como en segundo, tercero, cuando teníamos una sola clase después de práctica, y la profesora no llegaba, y había un papel pegado en la facultad que decía profesora de tal ramo se ausenta por no sabes, ningún motivo</p>	
<p>181. P3: y no nos avisaban antes</p>	
<p>182. P2: y nosotros teníamos que ir a la Facultad, recién a darnos cuenta en la facultad que la profesora no había cumplido con su horario porque se le había enfermado el perro, no sé, equis motivo, entonces yo creo que hay cumplir no tan solo con llegar quizás con avisar, y con avisar antes, porque no saca nada con avisar 10 minutos antes de la clase porque hay gente que vive lejos, porque hay gente que no puede llegar y llega aun así cuando se le dificulta, entonces que la profesora no cumpla con eso, ya igual es un tema súper en contra , porque como que anímicamente a ti te baja el todo el ánimo entonces pucha llegue para nada, si ya vengo para una clase, venir a nada es</p>	
<p>183. P6: si hay gente de pirque, la florida, de todos los extremos de Santiago y llegar acá al centro es difícil, sobre todo si no se estamos en verano o estamos en invierno y está lloviendo, entonces para todos es difícil, para el profe y para los estudiantes, entonces uno tiene que ser, no sé, tomar conciencia y que no soy yo no mas, o sea tengo a 50 personas que están detrás mío.</p>	
<p>184. E: oigan y en general como si se pusieran de acuerdo en el fondo, ¿cómo son las prácticas docentes en el aula de los profesores que han tenido?</p>	
<p>185. P1: yo digo que son regulares.</p>	

186.	P2: ¿pero calificando?	
187.	P3: a excepción de la XXX	
188.	E: no, como son así más en la parte cualitativa.	
189.	P2: si a excepción de esas dos profesionales yo creo que todas las prácticas han sido súper monótonas.	
190.	P1: si	
191.	E: pero me refiero, ustedes piensan que me refiero a las prácticas como cuando han tenido que hacer prácticas o ...	
192.	P1,P2,P3,P4,P5,P6: prácticas profesionales, de profesores,	
193.	E: claro, a eso a como enseñan todo eso	
194.	P2: práctica educativa, si ha sido súper monótona las practicas educativas de todos los profesionales que han pasado por nuestros ramos, nuestras asignaturas, pero exceptuando siempre a dos o tres profesionales que se escapan de la norma	
195.	E: que son los más didácticos que ustedes hablaban, ya	
196.	P1: si pudieran ser todos así sería maravilloso	
197.	P6: y ahí va en relación también con todo lo que hemos dicho, o sea ojala pudieran compartir su experiencia, invitar a tal profesor dentro de la sala para que me vea, no con el objetivo de decir mira como lo estoy haciendo, sino que me retroalimente.	
198.	E: ¿y qué podrían destacar como acciones positivas? de cómo enseñan por ejemplo	
199.	P5: el tiempo de las clases a veces, el tiempo que se dan para hacer las clases, que muchas, o sea , algo que yo destaco cuando las profes planifican las clases de manera que todo el tiempo se ocupe bien, y no por ejemplo hablar tres veces de lo mismo, que nos pasaba o irse por las ramas por ejemplo, entonces cuando los profes son concisas y son claras en lo que quieren enseñar y tienen la clase muy preparada muchas veces se da el espacio para que hayan buenos diálogos y para que el aprendizaje sea como más significativo a pesar de que sea una clase reproductiva digamos.	
200.	E: ¿y Uds. que más destacan?	
201.	P6: lo que hay que destacar, yo creo que la cercanía, yo destaco la cercanía de varios profesores.	
202.	P1: al momento de hacer la clase	
203.	P6: el compromiso, sí, el compromiso que han tenido más allá porque ahí sabemos que si están acá es por algo, porque deberían tener los conocimientos para,	

<p>pero más allá del conocimiento y todo yo creo que hay que destacar el compromiso, la cercanía que no todos, pero si algunos han tenido, la responsabilidad hacia, hay docentes que son bastante responsables y bastante.</p>	
<p>204. P3: yo creo que también habría que destacar por ejemplo las ganas que tienen algunos docentes en que nosotras sigamos adelante y que vayamos mas allá de lo que ellos nos están pasando en la sala de clases, muchas veces hay docentes que nos motivan a seguir estudiando, a seguir aprendiendo, a seguir adquiriendo mayores conocimientos.</p>	
<p>205. P6: a mí lo que me llamo la atención, ahora ultimo fue que y ahí doy cuenta de cómo estos profes se, como que se han interiorizado un poco mas con nosotras, han, se ha revelado como bien el compromiso que ellas han tenido con nosotras, con lo que nos hicieron la exposición del taller de vida laboral, que nos hicieron el ultimo, como el cierre de práctica, o sea a lo mejor ya no vinieron todas las estudiantes, pero yo quise venir porque dije ya o sea se tomaron su tiempo para llamar a directores de distintos colegios y que nos vinieran a exponer y ellas como que nos aconsejaban, ya ahora vamos a hablar de plata, porque fue así, vamos a hablar de plata, cuánto van a ganar Uds., o sea a mi me da cuenta eso de que hay un compromiso más allá que , más allá de ser profesora un compromiso de persona porque yo no sé cómo enfrentarme a la vida laboral, no sé cuánto es lo que tengo que cobrar por ejemplo para hacer una clase particular, y aquí me sirvió, porque ellas se interesaron por darme esos tips que me van a servir para el futuro, entonces yo ahí me doy cuenta de que hay un compromiso.</p>	
<p>206. E: y en relación a claro, las prácticas pedagógicas en el fondo, ¿que más destacan ustedes?</p>	
<p>207. P4: yo creo que de las dos profesionales a las que nosotras hemos hablado igual ya en reiteradas ocasiones, siento que tienen algo en común, que es la capacidad que tienen ellas para poder, no sé si retroalimentarse, pero se nota por ejemplo el hecho de que no sé si son amigas, lo desconozco, pero se nota que ambas aprenden de la otra, se nota, se nota mucho, y por ejemplo porque se nota, porque los otros profesores llegan hacen su clase y chao nos vemos la próxima clase, y seguimos de la misma forma entregando los contenidos, seguimos igual, no hay ninguna como variación, o innovación, en cambio estas profesoras al</p>	

<p>menos a las que yo me refiero están todo el rato buscándonos, motivándonos a que nosotros no sé vengamos a la USS, porque muchas veces hay muchas de nuestras compañeras que vienen por la asistencia porque ya se vuelve tan monótono el venir a la clase entonces venimos ya 80%, ¿cuántas veces tenemos que faltar? hay muchas que se ponen de acuerdo, ya podemos faltar 7 veces, ahí no ya voy a tener que ir a la USS, como que no se transforma en no sé, se transforma en algo tan fome el hecho de venir a la u cuando debiera ser algo tan diferente, porque al final es para nuestro futuro esto y es súper importante el que nosotros podamos cumplir pero a la vez que también ellos nos den la orientaciones, que nos motiven creo que es fundamental en los profesores eso.</p>	
<p>208. E: y en base a como enseñan ¿qué destacan?</p>	
<p>209. P2: yo creo que su forma de enseñar, su forma de pararse adelante a entregar un contenido que ambas profesionales han entregado contenidos súper duros, súper potentes para lo que es la carrera de Educación Diferencial, entonces como lo dije anteriormente, sumamente difícil enfrentarse a las asignaturas que ellas nos imparten.</p>	
<p>210. P5: en los horarios</p>	
<p>211. P2: y aun así, en los horarios también, es súper difícil enfrentarnos a esos horarios, y aun así, ellas tienen la disposición, tienen el ánimo de decir, xx no importa que te sacaste un rojo, te vas a sacar buena nota después, o el ánimo de hacer una clase a las 5:30 de la tarde hasta las 7, siendo que ellas tienen vida, tienen familia, tienen todo lo que sabemos, que todos los profesionales tenemos, profesores en general, y plantarse ahí al frente de todos los estudiantes y enseñar algo tan difícil, porque es difícil, quizás para ellos no, porque ya llevan tanto tiempo enseñándolo, hacerlo de forma tan diferente y se agradece, en este caso por lo menos yo, agradezco el hecho de que hayan sido profesionales que fueron capaces de darse cuenta cómo son sus estudiantes, entonces al momento de enseñar ellas tomaron en cuenta nuestros intereses quizás que no éramos tan visuales y se pusieron a hacer actividades más prácticas yo creo que eso básicamente.</p>	
<p>212. P4: yo creo que, bueno no sé si tiene mucho que ver con la pregunta pero es muy importante que lo, como lo que transmiten los profesionales porque finalmente se transforma en una especie de ejemplo</p>	

<p>para nosotros y muchas veces al menos de manera personal me ha tocado que a lo largo de todas las prácticas una más buena, otra no tanto, uno se da cuenta de por ejemplo la profesora, la profe guía por ejemplo que le toca en la práctica, que muchas veces no tiene ni siquiera la disposición de enseñarte, de que tú puedas aprender, pero hay otras que si y eso también va en el ejemplo que uno proyecta porque por ejemplo el día de mañana yo quizás voy a recibir alumnas en práctica y yo no quiero que me reciban como me recibieron, te das cuenta, entonces creo que es súper importante la labor docente y como ellos se proyectan a nosotros porque finalmente nosotros vamos a ser el día de mañana idealmente mejor que ellos porque hay que irse perfeccionando, pero es importante que ellos sean un real ejemplo para nosotros.</p>	
<p>213. E: anteriormente igual hablaron de hartas sugerencias de mejora ¿o no?,</p>	
<p>214. P2,P4,P5: sii</p>	
<p>215. E: pero específicamente ¿qué sugerencias de mejora consideran ustedes para enriquecer estas prácticas pedagógicas de los profesores?</p>	
<p>216. P3: principalmente que mejoren la cercanía</p>	
<p>217. P1: la retroalimentación</p>	
<p>218. P3: entre ellos mismos la retroalimentación, y para con nosotros, la comunicación entre ellos</p>	
<p>219. P2: planificar sus clases, los elementos de sus clases</p>	
<p>220. P4: ligar los contenidos porque hay muchos contenidos que van de la mano y no se hacen juntos, me acuerdo que hubo un año en que nos pasaron, no se teníamos 2 ramos que eran como casi de lo mismo, nos pasaban lo mismo todo el rato.</p>	
<p>221. P2: y definiciones, porque habían sido ramos de definiciones, tres ramos específicos en los que hablábamos de lo mismo,</p>	
<p>222. P3: mejorar también la selección de los</p>	
<p>223. P2: que podrían haberse hecho en conjunto, quizás las tres profesionales podrían haber estado ahí y hacer de un ramo los tres, en los tres veíamos la definición de discapacidad intelectual según tanto, tanto, tanto, entonces hay quizás una sugerencia es que se haga un poco mas de trabajo en equipo, en que digan sabe que yo estoy hablando de esto, ah ya yo también estoy hablando de esto, oh yo también estoy hablando</p>	

de esto, podríamos hacer algo en conjunto	
224. P4: imagínese teníamos que rendir tres pruebas con el mismo contenido, entonces.	
225. P3: mejorar la responsabilidad	
226. E: y en relación a como enseñan, ¿qué opinan ustedes?	
227. P5: las formas de enseñar, es un poco autoritario lo que voy a decir pero yo creo que hay que exigirles que innoven porque muchas veces esta la excusa de no tengo tiempo, esta profe de la que hablábamos delante decía no tengo tiempo para pasar el contenido de manera diferente entonces que de pronto desde la gestión, desde arriba, haya una exigencia de cómo hacer las clases, puedes hacerla así, puedes hacerla asa, toma tú la idea que quieras pero hazlas diferentes, y yo creo que eso, el poder dialogar dentro de las clases, el poder construir cosas, el poder dejar libres por ejemplo los tiempos para que aprendamos solas, esa capacidad de hacer que nos vayamos moviendo en función de nuestros propios intereses es algo que hay que entregar todo el rato.	
228. P1: el hacer más ameno el proceso de aprendizaje	
229. P5: sí y más propio también, que nos vayamos internalizando del proceso de aprendizaje, no es como esto que nos vienen a entregar desde arriba y tenemos que recibir, sino que como yo gestiono mi aprendizaje, como yo en base a lo que me enseñaron quizás hace una semana atrás, puedo hoy día gestionar nuevos aprendizajes, compartirlos con mis compañeras, crear algo nuevo, yo creo.	
230. P1. en base al contexto de cada una también, como lo llevo a mi contexto, como aterrizo lo que me	
231. E: como adecuación en el fondo	
232. P4: y que también la vida universitaria no se transforme en algo así como, uhii que lata tengo que ir a la u. Imagínese nosotras estamos egresadas pero cuando uno sale dice “ya voy a tener que empezar a trabajar” y claro por ejemplo la experiencia de mis familiares me dicen “aprovecha que estay estudiando, porque después vay a tener que trabajar toda tu vida”, entonces hay que intentar que sea más provechoso el tema universitario y que sea más ameno también porque hay muchos horarios por ejemplo que de verdad teníamos unas ventanas así como gigantes.	

233. P1: como de 4 horas	
234. P4: si, durante los primeros años,	
<p>235. P3: algo importante es como dejar el terror de que debe ser enfrentarse a los profesores, a lo mejor ya si vivimos un proceso donde hubo mucho terror por parte de nosotras, pero también, es que si hubo, pero también ahora más allá, hay que ir más allá, hay que ir a la cercanía, o sea si yo me estoy por echar un ramo, que sea porque de verdad fui floja, que sea porque de verdad no estudie, porque no cumplí, no fui responsable, pero que no sea porque tuve un problema y no pude llegar a la prueba por ejemplo, o porque no pude aprender algo, que mi reprobación de un ramo sea siempre por irresponsabilidad, por no cumplir, pero también como profesor también tengo que ser capaz de ponerme en el lugar de la otra persona, saber escucharlo porque muchas veces hay profesores que toman decisiones entre ellos y no te llaman, te enterai por correo o que te echaste un ramo, no lo digo por mi lo digo porque hay varias personas, varias amigas que han quedado en este proceso, hay varias que se tuvieron que cambiar, otras que se tuvieron que ir, a lo mejor sí, fue parte de irresponsabilidad pero también hay cosas que subyacen a eso, hay cosas que están detrás, o sea que le paso a esta estudiante, porque se hecho tantos ramos, o sea algo hay, si puede que no tengas interés, te puedo hacer hasta una evaluación psicológica, puedo derivar, pero que no se quede solamente en el hecho de me reuní con los profesores y tales profesores opinaron que ella no debería seguir, no porque yo tengo que estar aquí, porque yo de partida estoy pagando, soy estudiante, soy persona, que sea un proceso largo y que no sea cosa de una decisión en un momento, ya vamos a echar, vamos a cortar aquí ya, todas estas niñas van a pasar y éstas no , éstas no porque son irresponsables pero porque son irresponsables, o sea de verdad no cumplieron o porque no pudieron, yo creo que eso es muy importante.</p>	
<p>236. p 2: si yo creo que eso es importante también porque a veces uno necesita apoyo y más que uno, uno se da cuenta, caso particular por ejemplo es que teníamos una compañera que necesitaba mucho apoyo, mucho apoyo, el año pasado, este año, y necesitábamos un psicólogo que la apoyara porque ella no tenia plata para pagarse un psicólogo y paso por momentos muy terribles , difíciles, en el cual se vio enfrentada a la vida sola, sin ninguna persona de su familia, entonces y</p>	

<p>nosotras como compañeras de ella buscamos ayuda aquí le preguntamos a dos psicólogos que trabajan aquí y claro vaya a la escuela de psicología le cobran 5 lucas la hora, tal cual, entonces a veces necesitamos un apoyo extra a lo que si yo pido ayuda de un psicólogo para mi amiga, para mi compañera, que está pasando por momentos súper difíciles y que yo siendo ya casi educadora diferencial, que necesita apoyo de un especialista, porque no me ayudan.</p>	
<p>237. P3: no es siempre como ya ir a pagar algo para que me atiendan, porque yo como persona también puedo, conversar, no se po si yo soy jefa de carrera, un ejemplo puedo ser una profesora x, profesora x entonces, y veo a una estudiante que está mal ya, se ha echado 5 ramos, está peligrando su estadía en la universidad, o sea algo está pasando, o sea no es porque le gusta gastar plata o si tu tiene beca, le gusta derrochar, no yo creo que siempre hay algo más allá y no es necesario de pagar un psicólogo, o alguien que me escuche porque por ejemplo si soy una estudiante le puedo contar las cosas que me están pasando a mis amigas, pero ellas no pueden hacer más, me pueden escuchar no mas, pero si la que puede hacer algo son las profesoras, o sea pueden interceder, pueden comprenderme.</p>	
<p>238. P6: pero nos han inculcado del primer año a nosotras, eso de ponerse en el lugar del otro, de comprender a los estudiantes pero tampoco como que se refleja mucho eso.</p>	
<p>239. P3: sí, yo creo que hubo muchas personas que eran buenas que podrían haber sido buenas profesionales pero que quedaron atrás por lo que estamos diciendo ahora, porque no se les dio la oportunidad para, ni siquiera un chance, para poder defenderse, yo creo que eso es muy relevante.</p>	
<p>240. E: y ahora cambiando de tema de acuerdo a la experiencias que han tenido como estudiantes a lo largo de estos 4 años ¿cómo definirían a los docentes de años iniciales, es decir 1 y 2 versus los docentes de años de especialización, es decir de 3 y 4?</p>	
<p>241. P3: yo los definiría como también nos definiríamos a nosotras, inmaduros y ahora están un poquito más maduros, al igual que nosotras, porque creo que hemos seguido el mismo proceso, a lo mejor ellos en conocernos se demoraron 2 años, ya pero al segundo año ya nos conocían entonces ya sabían como las cosas</p>	

<p>que nos gustaban, que estrategias, que didácticas, que recursos nos interesaban mas, entonces yo creo que al inicio fue algo un proceso inmaduro pero que si fue progresando.</p>	
<p>242. E: más dirigida la pregunta como al dominio por ejemplo</p>	
<p>243. P3: ¿de los temas?</p>	
<p>244. P4: yo creo que claramente hay mucho más dominio en los profesores de 3 y 4 años. porque es mas dirigido a la especialidad, pero eso siento que debiera ser durante todos los años, sea , creo que también lo mencione que la didáctica se pasara en todos los años, no solamente 3 y 4,entonces, pero también lo que dice XXX, está bien porque es como que no se, somos un experimento al inicio, vamos, va pasando el tiempo y claro nos aprenden a conocer, saben que esta niñas son así, son asa, ya vamos a hacer la clase así de esta forma y hay finalmente ellos van adecuándose igual un poco a nosotras.</p>	
<p>245. P2: yo creo que cumplen ciertas características también porque ahora nosotros tenemos profesores que no nos hicieron clases al inicio, yo no me imagino al profesor de ética o a la profesora de proyecto, de metodología, haciéndole clases a niñas de primer año, no lo consigo, por su forma de hacer la clase, por su forma de enfrentarse a las estudiantes, yo creo que ambos profesores y no por desmerecer, de hecho hay un cariño tremendo por el profesor de ética, que enfrentarse a unas niñas que vienen recién del colegio, y que tienen puras notas malas, que escriben súper mal, que son súper no se atrevidas, a veces no sé que no saben agachar el moño, es súper difícil, entonces yo creo que el profesor que te recibe a principio de año tiene que ser un profesor cordial, un profesor que entienda que tu vienes de un proceso de transición difícil, un profesional que esté preparado para trabajar con gente que va a cambiar, porque la gente toda va cambiando, nosotras no somos las mismas que entramos en primero, versus el profesor que te ayuda a terminar la tesis o el profesor que te hace ética, el profesor que te hace ramos sociológicos que no tienen nada que ver con tu carrera, que no podi hacerlo al inicio porque son profesores mucho menos comprometidos con tu contexto que no tienen idea de adonde vienes, con quien trabajabas, que haces, quizás no les importa tampoco, entonces a veces yo creo que el profesor de 3 y 4 es un poco más lejano que el de 1 y 2,</p>	

<p>lo que no quiere decir que el de 1 y 2 te tiene que llevar de la mano, porque hay un gran error que se comete en esta universidad, que la profesora te toma de la mano y te dice lo que tienes que hacer y yo hablo de profesoras puntuales, no de las otras profesionales con las que nosotras trabajamos, pero la profesora te dice “mira tú tienes que hacer esto, tienes que hacer esto otro” y yo creo que se han dado cuenta y yo creo que tú hagas esto y si tu no haces esto porque no hiciste esto si yo te dije, yo tengo que tomar mis propias decisiones y el profesor de 1 y 2 tiene que entender que el alumno cuando vaya en 2 hacia tercero va a tomar sus propias decisiones, entonces tiene que tener como una mentalidad abierta a que su alumno en algún u otro momento se le va a revelar y va a decir “no quiero hacerlo como me estás diciendo, porque tu no me puedes engrupir, porque ya tengo 20-21 años y yo quiero hacer lo que quiero porque esta es mi decisión de profesional”.</p>	
<p>246. E: y en base a la experiencia que tuvieron ustedes, como lo que hablas tú también ¿si pudieran definir a los profesores que tuvieron solamente en 1 y 2 como dirían que fueron? así en general.</p>	
<p>247. P4: nos tratan como si estuviéramos en el colegio, primero y segundo</p>	
<p>248. P1: de hecho ahora en tercero y cuarto nos costó mucho salir del colegio</p>	
<p>249. E: pero los sentían como más cercanos ¿como lo que decías tu en 1 y 2?</p>	
<p>250. P2: particularmente con algunos profesores</p>	
<p>251. P3: es que si es difícil porque no todos son iguales, es difícil un poco generalizar.</p>	
<p>252. P2: generalmente y diciéndolo para todos, eran escolarizados, después con el tiempo se fue, uno se va dando cuenta que este profesor es escolarizado porque me está enseñando, este otro es escolarizado porque hace su clase escolarizada.</p>	
<p>253. P4: y además porque van cambiando las prioridades de nosotras mismas, porque en un comienzo tu salís del colegio y hasta a veces te metí a estudiar algo que, pucha “porsiacaso me metí a estudiar esto” y después ya en tercero tú te das cuenta que realmente te gusta lo que estudiaste y veni a la u para que, para seguir aprendiendo más de lo que te gusta, entonces también ahí cambia la disposición de nosotras a las clases.</p>	
<p>254. P6: o sea yo siento, como lo que dice mi</p>	

<p>compañera que por ejemplo los primeros años hay un tema más de ya tu estas recién entrando a la universidad, entonces yo te estoy enseñando lo que tú tienes que saber, pero cuando ya pasamos a 3 y 4, hay como mas no sé si cercanía pero ya es como mas de tu a tu, yo se que tu sabes esto entonces el docente como que no sé como que mas explicar a las alumnas, como que estas ad portas de ser una profesional entonces tú tienes que manejar todo lo que estamos conversando, siento que esa es como la gran diferencia de los primeros a los últimos años.</p>	
<p>255. E: como al trato igual</p>	
<p>256. P1: sii</p>	
<p>257. E: como de un trato más escolarizado a mas profesional, como que eso me quieren transmitir o no.</p>	
<p>258. P2: como que en tercero recién entramos a la universidad</p>	
<p>259. E: y en base al dominio de los temas, de los profes por ejemplo</p>	
<p>260. P2: dominio conceptual ha sido bastante potente cierto.</p>	
<p>261. P3: yo creo que si de parte de los profesores que se han quedado, por algo se han quedado, porque si manejan los conocimientos pero también hemos tenido varios profesores que ya no están que no, no me entregaron los conocimientos que me deberían haber entregado, por ejemplo en el ramo de trastornos de la comunicación y el lenguaje, en ese era intervención, no no me acuerdo, pero una profesora que siempre faltaba, que nos entregaba lo mismo, los mismos conocimientos que nos entregaban otros pero era muy fome, y se notaba que tampoco tenía un dominio un buen dominio del tema y por algo ahora tampoco ya está.</p>	
<p>262. P2: yo creo que aun tenemos profesores que están aquí , que no tienen dominio del tema, siendo súper critica yo pienso que los ramos de intervención de discapacidad intelectual, ambos ramos de intervención, tuvimos tanto tiempo, porque fue un año completo, que aprendimos súper poco, no digo que no aprendimos, aprendimos súper poco, podríamos haber aprendido mucho mas, las clases se podrían haber llevado de una forma muy diferente y particularmente esa profesional que trabajaba con nosotras no era ni escolarizada ni de ninguna forma, era una persona particular, la que no aprovechaba el tiempo que teníamos como, como grupo</p>	

curso.	
263. P3: también siento que hay una profe que no me acuerdo el nombre pero voy a decir el ramo que hacía era evaluación psicopedagógica, pero se llamaba XXX, encuentro que ella era una excelente profesora y ya no está, encuentro que hay hubo un desperdicio y debieran buscarla.	
264. P2: porque ella yo creo que todo lo que yo sé de evaluación es gracias a ella, porque ella compartía sus informes, nos entregaba sus informes, sus pruebas evaluadas, entonces versus cambiar a la otra profesora que nos hizo evaluación que fue tan terrible el cambio porque se subvaloro tanto a la profesora que no es que las personas que tuvieron clases con la profesora XXX no saben nada, nos iban a hacer una nivelación, porque nosotras no sabíamos y porque hubieron alumnas que tuvieron con la profesora XXX que eran flojas, porque eran flojas decían que no habían aprendido nada y habíamos cambiado de profesora a la otra profesora y resulta que no era así, todas salimos con 6, yo salí con 6.	
265. P3: yo encuentro que aprendí lo que necesitaba, por ser la mejor la otra profesora que daba el mismo ramo pero paralelo paso mucho, mucho pero.	
266. P1: yo pude aplicar lo que aprendí con la profe XXX	
267. P3: y yo creo que ella cumple con el perfil de las profesoras que nosotras estamos diciendo.	
268.	
269. E: y ustedes chicas que mas que opinan, acerca de como cual es la diferencia en los que tuviste en primero y segundo con los de tercero y cuarto.	
270. P1: es que es cómo lo mismo que dicen las chiquillas si estuvimos como en el mismo curso, pero.	
271. E: pero así, tu percepción.	
272. P1: es que la verdad ya ni me acuerdo cuando estaba en primero y segundo, como que tengo lo de ahora no mas pero es cómo lo mismo como que nos llevaban muy de la mano, era como las niñas nuevas, llegaron a la universidad, no saben nada, llevémosla así que hagan todo lo que la profesora diga, de hecho ahora nos reclamaban ustedes quieren que todo se lo hagan porque claro así, así entramos con esa.	
273. E: como que notaron el cambio en el fondo de primero a segundo, o sea de segundo a tercero.	
274. P1: claro, sí, fue igual como un periodo de	

transición porque que nos llevaran, que nos dijeran todo lo que teníamos que hacer a que nos dejaran solas, es cómo lo mismo que, hasta en los ramos nos tomaban, entonces.	
275. E: y en base al dominio de los profesores ¿en los ramos notaron diferencias también o no?	
276. P1: es que igual hay diferencias en relación a las menciones porque ya va enfocada la mención que uno tiene, no es un ramo generalizado, entonces se nota que la profe sabe de la mención que te está hablando.	
277. E: antes en primero y segundo era más general todo	
278. P1: claro, era como para tener la base de, entonces	
279. P5: pero ahí es distinto la profundidad que te pide el curriculum de la universidad al dominio que tienen las profes, a ver mi experiencia personal, bueno de los profes de XXX a los de acá, hay un universo de diferencia, pero si me paso que las profes que por ejemplo me hacían ramos de psicología o ramos de lenguaje, de matemáticas eran especialistas en sus temas y muchas veces les costaba bajar la información para nosotras, porque yo siento que los primeros años son como de sensibilización entonces como claro “te entrego el contenido pero te hago ver como lo importante de saber esto, lo importante de aplicar esto”, más que quiero que sepas esto, esto y esto y que lo puedas aplicar con un estudiante tanto, entonces yo quizás o sea desde mi perspectiva quizás no es tanta la diferencia en cuanto al conocimiento sino mas bien a lo que les exige la universidad que los pasa, como a la profundidad.	
280. E: y ahora considerando la especialidad de cada docente en relación a su disciplina, ¿que características creen que debiese poseer un profesor experto?	
281. P4: que domine el tema, primeramente	
282. P5: es cómo lo mismo	
283. P3: que domine el tema, que sea didáctico,	
284. P1: que domine el tema	
285. P2: que trabaje en lo que está enseñando	
286. P4: y que comparta	
287. P2: si porque hay gente que te enseña no se cualquier cosa y no sabe en realidad lo que es trabajar en eso, o sea si tu estas, insisto si tu estas evaluando retos múltiples, tienes que saber o haber trabajado en retos múltiples y yo creo que eso es súper importante, si un	

profesor te enseña una disciplina cualquiera o una mención específica, un tema específico, tiene que conocer ese tema y además de conocerlo tiene que haber practicado y trabajado en ese tema, es súper importante.	
288. E: ¿y ustedes que opinan?	
289. P5: yo opino lo mismo y también creo que es súper importante que no se crean como el hoyo del queque, así como, o sea esto de que ellos se crean expertos pero también sepan que no lo saben todo y que tengan esa disposición a seguir aprendiendo, eso es lo que yo valoro de un profesor experto, que llegue y dice yo sé todo esto pero no lo sé todo y tú me puedes enseñar algo.	
290. P3: como que a veces el profesor experto no valora la opinión del estudiante porque no es experto, entonces a veces uno tiene mucho que decir, o tiene mucho que hablar en respecto a las practicas, a lo que uno ha vivido, no porque uno no lo haya estudiado, no lo sabe, sino lo puede saber porque lo ha vivido, a lo mejor el profesor experto tiene que estar más abierto a lo que sus estudiantes pueden aportar.	
291. P4: y no reírse.	
292. E: ¿y en base a la parte administrativa del profe?	
293. P4: yo encuentro que hay muchos profes que son súper estructurados y ordenados pero también hay otros que tienen pero así un desorden que se les olvida cuando tienen que entregar las pruebas, que.	
294. E: pero en base al área administrativa, ¿que piensan que debería poseer el profesor experto?	
295. P4: responsable, estructurado, que planifique sus clases, que tenga un plan b, que	
296. P1: que sepa lo que va a hablar y el contexto al que se va a enfrentar	
297. P5: la capacidad de gestión, para poder innovar para poder generar experiencias distintas	
298. P2: y para poder buscar redes	
299. P5: redes si,	
300. E: y en base a la evaluación por ejemplo	
301. P2: evaluaciones como a la universidad, es lo peor, lo peor la evaluación, yo creo que como nos evalúan a nosotras hay gente que aprueba los ramos sin saber nada y hay gente que reprueba los ramos sabiendo mucho, yo creo que la evaluación específicamente en educación diferencial o en alguna otra carrera que sea	

necesario hay que flexibilizarla porque yo no puedo haber estudiado todo el semestre pero en una prueba que sale el 40% y aprobé igual	
302. P3: si porque más que mal uno igual se está jugando todo, en una prueba.	
303. E: o sea ustedes piensan que el profesor experto debería ser más flexible en la evaluación	
304. P3: por ejemplo el profesor experto tiene mucho conocimiento, se maneja muy bien en el tema, entonces el más que ningún otro debiese dar la oportunidad y debiese dar como no se la posibilidad de que todos sus estudiantes puedan ser evaluados de distinta forma, el no conoce solo una forma de evaluación, siento que.	
305. P4: yo creo que igual va porque acá, no se por el reglamento les exigen entonces de pronto eso podría entrar como una sugerencia pero más que a la facultad de nosotros, a la universidad en general porque finalmente a ellos también les exigen igual que a nosotros entonces les exigen tienen que tener tres pruebas formales y un trabajo integrativo entonces creo que va un poco más allá el tema de la evaluación, se escapa de las manos muchas veces de los profesores.	
306. P1: igual han habido casos en que los profes hacen trabajos como más prácticos que nos ayudan en las solemne	
307. P4: pero finalmente como que ocupan el 15% que no es nada la nota, entonces tampoco es mucho lo que se puede cambiar	
308. P5: yo creo que igual podrían integrar por ejemplo evaluaciones de procesos y como promediarlas porque generalmente lo que se les exige es lo que ellos ponen en el portal y el mandar las pruebas y no mandarlas, por ejemplo promediar la prueba que hicimos hoy día con las evaluaciones de no sé tres clases antes de trabajos prácticos va a ser la misma nota en el portal	
309. P2: el profesor de ética, habían evaluaciones que eran de procesos y es súper importante porque así uno no tiene una nota de producto final, uno tiene una nota del sacrificio que tu tuviste desde que entraste hasta que saliste del semestre.	
310. E: me hablaban, claro por una parte que era importante que dominara el tema y por la otra parte igual la parte de los tiempos, ¿pero que valoran más ustedes en el profesor experto, la parte práctica, la parte administrativa o encuentran que tiene que ser de las	

dos?	
311. P4: tiene que ser un complemento	
312. E: como que opinan de eso en el fondo	
313. P1: yo creo que a lo mejor la parte administrativa es más, se puede mejorar, o sea se puede conversar con el resto, flexibilizar pero lo que sí o si tiene que tener es el dominio porque si no tiene eso da lo mismo que tenga lo administrativo o sea tiene que ser si o si lo otro es como más flexible.	
314. E: ¿y ustedes que opinan?	
315. igual es un complemento, me imagino yo que para nosotras hacemos nuestra clase, para hacer nuestra clase nosotras tenemos que planificarlo, gestionar los recursos, gestionar las personas que van a estar en nuestra clase, las redes de apoyo que yo voy a necesitar para que mis alumnos aprendan , pero sin uno el otro queda colgando, esta cojo, entonces debe hacer un complemento el que yo hago las dos, tengo las dos opciones súper bien trabajadas y resulta mi clase y si no resulta lastima la próxima va a resultar, tampoco frustrarse porque hay profesores que se nota que se frustran porque a nosotros nos va a mal o no aprendemos, entonces yo creo que ambos casos son súper valorables, las dos partes, pero yo creo que es más importante el tema de ser cercano y decir sabe que me está fallando esto, no puedo llegar a ustedes y si yo cometo un error pido disculpas porque eso es súper necesario de un profesional, no por ser profesional experto me voy a equivocar y te voy a gritar o te voy a poner mala nota, o te voy a juzgar de mala forma o voy a hablar mal de ti, que se ha hecho así y si yo cometo un error pido disculpas, porque no hay nada más noble que pedir disculpas y así tu alumno te va a ver que eres una persona, ni mejor ni peor persona.	
316. E: ¿y uds que opinan al respecto?	
317. P5: yo creo que, o sea coincido mucho con mi compañera, pero sí creo que cuando los profesores están bien como en la parte humana, pueden gestionar cualquiera de las otras dos que estén un poco más flacas.	
318. P3: siento que es como súper.	
319. E: o sea aparte de la parte administrativa y lo práctico, meten la parte humana igual.	
320. P5: yo la tengo como en el medio porque pienso, empatizo y digo ya si yo profesora soy buena gestionando, soy buena en el orden pero no manejo el	

<p>contenido, me organizo para estudiar, y en el fondo tengo tiempo antes, estudio doy mis clases en base a lo que estudie y puedo incluso aprender con mis estudiantes, si manejo súper bien el contenido pero me falla el orden, yo les digo chiquillas saben que soy súper desordenada, tengo déficit atencional o no sé qué ayúdenme y se gestiona, y yo he notado por lo menos en nuestro curso que en general hay súper buena disposición de ayudar a los profes, y de generar climas de no se confianza, pero si yo me creo o si yo siento que lo sé todo, y realmente no sé todo lo que se o no hago las cosas bien, en esto de que yo no reconozco mis errores creo que es donde está el peor problema, cuando, o las profes no ven hasta donde llegan y cuanto es lo que tienen que hacer, entonces creo que ahí es donde hay que focalizarse en sus capacidad de crítica, en su capacidad de evaluarse, de autoevaluarse, de pedirnos ayuda también si no necesariamente estamos aquí para recibir no más.</p>	
<p>321. E: tú ibas a decir algo o no</p>	
<p>322. P6: si es que siento que es un concepto súper coloquial pero el profesor experto en cierto sentido tiene que ser humilde con sus conocimientos, porque yo si valoro mucho que el docente maneje contenido y que pueda entregarnos y facilitarnos el contenido, pero si el docente no es humilde, no llega a nosotros, no tiene la capacidad a lo mejor de gestionar sus tiempos, de gestionar la clase, entonces como que siento que queda al deber.</p>	
<p>323. P2: yo creo que siempre nos han enseñado y lo que yo he aprendido en mis practicas mas como profesora que como estudiante, es que tu no le puedes enseñar a un estudiante que tiene problemas emocionales severos en su casa, que tiene un desorden mental impresionante solamente por algo emocional, por falta de cariño, por lo que sea, entonces si un alumno no aprende con problemas emocionales o con problemas en su casa, un profesor tampoco puede enseñar si tiene esas dificultades, entonces hay que acordarse porque uno cuando entra a la sala se le quita el hambre, se le quitan las ganas de ir al baño, se olvida que es persona cuando uno entra a la sala, pero uno que está al otro lado, que es persona, siendo estudiante uno se da cuenta de lo que le pasa al profesor, entonces el profesor tiene que acordarse que es persona y decir bucha tengo un problema voy a tratar de solucionar mi problema, o</p>	

tratar de dejarlos afuera para así poder hacer mi clase efectiva.	
324. E: o sea que al final aparte de lo administrativo y lo práctico igual es importante para ustedes la parte humana, como que esta al centro como decías tú, creo que todas comparten eso	
325. P4: si todas	
326. P1: si	
327. P3: claro	
328. E: bueno ahora cambiando de tema, considerando las responsabilidades, ahora tienen que considerar solamente las responsabilidades profesionales, en base al compromiso y los procesos que tienen que llevar a cabo, tomando en cuenta eso, según ustedes ¿que responsabilidades debe tener un docente universitario en pedagogía en educación diferencial a cargo de una asignatura teórica practica?	
329. P2: limitar eso, o sea dejar claro y acordarse y estructurar bien que es teórica practica, no solo teórica, yo voy a hacer el lunes teoría y el jueves practica pero realmente hace el lunes teoría y el jueves practica, no hagas el lunes y el jueves teoría porque se te olvido pasar todo el lunes, segmenta tus tiempos y limita tus tiempos también, o sea si yo le dije a mis estudiantes que iba a hacer practica, lo cumpla, porque mis estudiantes me creen y esperan que yo cumpla.	
330. P3: tomar acuerdos también con los estudiantes, no solamente imponer, sino que tomar acuerdos, partiendo de ya, a lo mejor si tenemos una clase a las 8, no todos van a llegar a las 8, tengo que ser igual flexible,	
331. P5: y realista.	
332. P3: si, no todos van a llegar a las 8, ya demos 15 minutos, 8:15, 8:15 empieza la clase, partiendo de ahí, desde el inicio de la clase, o sea no solamente imponer, yo creo que llegando a acuerdos se puede hacer una buena clase.	
333. P1: yo creo que dialogar también, que es lo que nosotras esperamos y queremos aprender porque a veces el programa de la asignatura a lo mejor no es, no lleva a cabo todo lo que nosotras deseáramos aprender y igual se puede flexibilizar con el profesor en ese sentido, bucha voy a buscar herramientas para que en algún modulo poder enseñarles lo que yo también manejo, que a lo mejor no está en el programa, pero también se los quiero transmitir, como algo así de poder	

dialogar los contenidos que nos transmiten.	
334. E: ¿y uds que opinan?	
335. P5: estoy como súper de acuerdo con las chicas, no sé que mas decir, pienso en el ramo de práctica que este es mas practico teórico que teórico practico porque finalmente nosotras vamos a los leones y ellos nos van retroalimentando y particularmente ahí yo siento muchas veces que los profesores no están internalizados quizás o no están como, no se introducen en la dinámica de los establecimientos a los que nosotras vamos, entonces a pesar de que si hay buenas experiencias, yo tuve una muy mala experiencia con un profesor que nunca tomo el ritmo de la institución en la que iba y me dejaba por ejemplo a mi mal y me dejo a mí como mentirosa muchas veces porque el llegaba tarde, porque él no avisaba antes de que iba a ir, entonces ahí coincido con las chicas en el tema de tomar acuerdos, del respeto y que muchas veces si es que estas guiando a un estudiante en práctica con este proceso y te estás haciendo responsable de lo que ella hace, también tomar el peso de lo que estás haciendo y ser responsable	
336. P3: y cumplir	
337. P5: claro y valorar un poco al estudiante que está ahí.	
338. P4: yo creo que también es importante el hecho de escuchar, por ejemplo en las mismas prácticas que claro tenemos una asignatura que es teórica pero muchas veces como una pérdida de tiempo, muchos en estos 4 años si hubieron algunas prácticas teóricas que se transformaron en no veníamos a hacer nada casi asistencia, te paso algo en tu practica, no no te paso nada ya chao, entonces es importante el dialogar, el poder escuchar a los estudiantes y el ponerse en los zapatos finalmente porque claro yo hago el ramo de practica teórica pero yo no soy tu supervisora entonces, no sé lo que pasa allí en tu colegio y muchas veces de verdad son problemas, no sé cómo decirlo son súper complicados, han pasado situaciones complicadas que acá en la universidad no se han hecho cargo y finalmente nuestros profes de practica teórica no se han hecho cargo.	
339. P6: que yo creo que va con el tema de gestión también porque el profesor supervisor debiese ser tu profesor de lo teórico, pero	
340. P2: yo creo que el profesor que se haga cargo del ramo teórico de la practica debe ser un profesor como	

<p>las profesionales que nosotras mencionamos durante toda esta conversación porque a veces uno llega con una carga emocional tan grande del colegio o con tanta pena o con tanta alegría o con tanto no se emoción diferente encontrada, que tu llegas aquí y que la profesora que está ahí al frente, está arriba del escritorio, y te diga cómo le fue, yo no voy a decirlo enfrente de mis compañeras como le fue, porque quizás me salió pésimo la clase, quizás hice la peor clase de mi vida y no le voy a decir desde allá al final adelante, sabes que hice la peor clase, lo hice mal, soy la peor, porque mas encima hay una retroalimentación de las compañeras si eres la peor, no yo creo que eso debiese ser una instancia más personal o quizás se debiese aprovechar el tiempo porque es un buen tiempo, espacio de tiempo, debiese aprovechar el tiempo para hacer cosas más provechosas.</p>	
<p>341. P4: y por ejemplo ahora en la práctica profesional se dio mas eso, o sea la profe no se po nos asignaba, habían momentos en que nos juntábamos todas las chicas, en donde nos retroalimentábamos y todo, pero habían otras instancias en donde la profe trabajaba en forma particular con cada una, entonces, pero a que te paso a ti, que te paso a ti, entonces en cierto modo eso es súper importante y a lo largo de toda la carrera que se diera, no solamente al final.</p>	
<p>342. P3: por ejemplo las primeras practicas uno sin tener casi nada de conocimiento, de hecho conocer súper poco a las mismas compañeras, enfrentarse a las practicas en una primera instancia fue súper fuerte, entonces a lo mejor claro como dice mi compañera la profesora pregunta de un extremo a otro ¿como te fue? uno en ese momento no va a decir pero debiese darse la instancia para poder expresar todo lo que uno igual está sintiendo, siento que esa sería una gran responsabilidad de los docentes, hacerse cargo como, no hacerse cargo pero si llevar como el proceso de cada estudiante y apoyarlo.</p>	
<p>343. P6: claro porque de verdad la primera práctica siempre es difícil, la primera y segunda. y sobre todo cuando nos mandan primero a un hogar de menores, después a una escuela especial y ya en tercero recién nos mandan a una escuela regular, entonces yo creo que también es tema de gestión, parten de lo más difícil a lo más fácil , entonces debiese partir de lo más fácil a lo más difícil, así como entramos nosotras, empezamos con</p>	

<p>lo mas, ya a ver con los ramos más fáciles y después nos vamos a lo más difícil, obviamente si entramos a una práctica, en la cual ya tenemos que por ejemplo una escuela especial, tenemos que tener los contenidos, saber los contenidos, manejarlos, sobre discapacidad intelectual, sobre didáctica pero eso no lo tenemos en el primer semestre, entonces como nos llevan a una escuela especial, a un hogar de menores, siendo que no hemos tenido los ramos acordes a esas prácticas, entonces es un tema de gestión.</p>	
344. P4: y guiar el proceso.	
345. P6: guiar	
346. E: y como responsabilidades en base a lo académico ¿que creen que es importante?	
347. P3: yo creo que se complementa porque como dicen mis compañeras no podemos enfrentarnos a situaciones sin tener lo como lo teórico, lo académico, siento que va por eso lado.	
348. P6: de hecho yo creo, un comentario como aparte igual, varias niñas desertaron de la carrera porque se tiraron al tiro a los leones, o sea.	
349. P3: si, nos sobrepassaba.	
350. P6: si o sea al tiro vamos a un Aspaut por ejemplo, muchas que al tiro del choque al Aspaut y el Aspaut es sumamente complicado y siento que estoy recién entrando.	
351. P4: difícil	
352. P6: y no te acompañaron en el proceso, o sea hay que sumar esas dos cosas.	
353. P1: como cuando ni siquiera tienes un sustento de ramos de psicólogo y ya te tiras al tiro al hogar de menores donde necesitas ese sustento	
354. P3: tiene que ir acorde también, deberían hacer un arreglin por ahí en el tema de las practicas	
355. P4: yo siento que de cierta forma, han practicado un poco con nosotras, la verdad.	
356. P5: si	
357. P2: si y uno sufre, porque emocionalmente uno sufre	
358. P4: claro porque o sea más allá de los contenidos que nos entregan en la universidad, de la didáctica, nosotros hemos tenido que buscar por nuestros propios medios, pedir ayuda en nuestros propios centros de práctica, orientaciones para poder hacer nuestras clases, para poder planificar, entonces siento que es vital que no	

seamos como la práctica, sino que se tomen estas sugerencias que si bien somos seis personas, pero se tomen esas sugerencias y que las pongan en la práctica porque es súper importante para las próximas generaciones el que no sean un experimento las chicas, sino que se les imparta una formación solida desde un comienzo.	
359. E: claro y de calidad	
360. P4: claro, hablando de calidad altiro.	
361. E: y que otras responsabilidades piensan así en el área académica tiene que tener el profesor a cargo de esta asignatura teórica practica	
362. P2: yo creo que debe estar informado, informado de lo que nosotras tenemos que cumplir académicamente, de lo que él tiene que cumplir académicamente, porque si bien nosotras tenemos que cumplir con ciertos informes y ciertos trabajos que nos piden de la universidad, ellos también tienen que cumplir.	
363. E: claro eso va ligado más al área administrativa	
364. P2: y saber, informarse acerca de lo que deben saber porque ellos tienen responsabilidades académicas como por ejemplo guiarnos a nosotras en un proceso, hacernos clases teóricas de algo, nunca tuvimos una clase teórica en lo personal en prácticas, nunca, yo nunca tuve algún conocimiento de la profesora de práctica y nunca una retroalimentación, entonces no hay una responsabilidad que ellos cumplan y que ellos digan saben que yo estoy informado y tu estudiante mira te digo el tanto de enero, de marzo, de abril y de junio tienes que entregarme esto, entonces no hay una planificación previa de lo que tenemos que cumplir.	
365. P1: a mí por ejemplo, viví una experiencia súper diferente ahora en la práctica seis que volví a hacer, la profesora de verdad que me marco mucho porque era totalmente diferente a todas las practicas, cinco practicas que habíamos tenido anteriormente porque de verdad o sea ella llegaba a la clase y con un power point te decía: ya la fecha de este trabajo la tienes que entregar este día, tiene que tener esto, esto, esto, en dirección me dijeron tal cosa, y toda informada, y uno pudo sacar la practica adelante, pero de verdad que yo la destaco porque ha sido una de todas las practicas que he tenido que ha sido buena, pero no puede ser posible que una de cinco, y tienen que ser desde el principio uno tendría que venir con ese seguimiento.	

366. P2: es que hay también hay un tema que esa profesora es la que sabe acerca de las practicas	
367. P4: claro me sumo a las palabras de mi compañera	
368. P3: claro deberían manejarlo	
369. P4: eso, eso era, que todas sepan la misma información, no, no sé, yo no lo hablo solamente por las practicas, cualquier ramo de pedagogía en educación diferencial, cualquiera, los profes sepan todo, o sea no le voy a preguntar a la directora de carrera, no le voy a preguntar a la profe no se cuento que ella sabe, entonces es eso, que estén más informados y ahí uno igual se da cuenta de que no deben existir esas instancias donde ellos se retroalimenten, comuniquen todo.	
370. E: oigan y en base a las responsabilidades de conocimiento que sienten que deberían tener los profes a cargo de estas asignaturas	
371. P2: deberían conocer el contexto en el cual nosotras estamos practicando, porque nosotras estamos practicando y si la profesora que te evalúa o la profesora que te hace la bajada a lo teórico no conoce el contexto en el que tu estas practicando no vamos a llegar nunca a un acuerdo, porque se transmite por voz, se transmite que yo estoy en colegio de tal comuna, la profesora se lo imagina, pero nunca lo va a conocer porque nunca ha ido, entonces debiesen conocer sus centros de práctica.	
372. P6: pero es que aparte de eso, yendo como a lo mas teórico, debiesen manejar en los temas bien profundos sobre evaluación e intervención, porque al final es eso lo que nosotras vamos a hacer en los colegios, vamos primero a evaluar y después intervenir, o sea el profesor debiese manejar todas las pruebas, no se po si estoy yendo a una escuela de lenguaje ¿que procesos debo vivir para llevar a cabo la evaluación en un niño que va en una escuela de lenguaje? y asimismo con respecto a la evaluación que yo obtuve ¿cual es la intervención más adecuada?, porque yo puedo hacer un proyecto de intervención pero a lo mejor no va a ser la más cartera porque no tengo la experiencia para, entonces yo creo que debe ser como bien dice es un profesor hoy día pero me debiese guiar en el proceso de evaluación y de intervención en el estudiante porque ¿que pasa si yo tome una evaluación que no debiese haber tomado? o ¿si yo intervine con algo que no debiese haber intervenido? entonces yo creo que eso es lo principal.	

373. P2: el profe no solo te tiene que poner las notas, sino que también te tiene que ayudar a llegar a esa nota.	
374. P6: y es lo principal porque yo más que mal yo estoy interviniendo con una persona, o sea si yo hago mal le va a repercutir siempre a ese niño, a mi me puede repercutir en la nota pero ya, pero si hago algo malo con el estudiante.	
375. E: y en base a todo lo que han dicho, porque igual han dado algunas sugerencias ¿qué cambios piensan que serian importantes de considerar para los docentes de la carrera? así a modo general.	
376. P3: yo siento como a nivel general que el docente tenga como las herramientas necesarias para brindarnos a nosotros, repetir las herramientas, pero para que nosotras podamos aplicarlas, para que nosotras escojamos la que más nos acomoda, para que nosotras también podamos decidir y desde ahí nosotras comenzar a no sé como decían mis compañeras, evaluar, intervenir, siento que en todos los ramos debiese ser así, para que nosotras también vamos forjando nuestro rol docente, pero también desde nuestro, nosotros mismos.	
377. E: y uds ¿qué opinan?	
378. P2: yo creo que tiene que ser estructurado y más que estructurado, organizarse en cuanto a los tiempos que tiene, o sea al inicio de cada asignatura, de cada ramo, tengo este ramo, tengo tantos días para hacerlo, tengo tantas horas a la semana, yo voy a planificar esto, planifico clase a clase, como sea la planificación que les exigen acá, esto voy a hacer en esta clase, esto voy a hacer en esta clase, si me falta tiempo lo voy a recuperar acá, si me sobra tiempo, tengo que cerrar mis clases bien, tengo que iniciar mis clases bien, entonces estructurar lógicamente y sobretodo progresivamente, partir siempre de lo más fácil a lo más complejo, porque muchas ocasiones nos partieron de lo más difícil a lo más fácil y no así no es, siempre es de izquierda a derecha, lo más fácil a lo más complejo, entonces estructurarse si como una persona que trabaja con personas que también están pasando otros procesos.	
379. P4: igual ligar los contenidos, porque como bien dice XX muchas veces se pasa así no más el contenido, ya hoy vamos a ver esto, mañana vamos a ver esto otro y no tienen mucha coherencia a veces, entonces de pronto que organizaran mejor el contenido, eso.	
380. P1: que haya un trabajo colaborativo también	

<p>para que no pase lo que nos paso a nosotras, que le pregunto a un profe y no sabe, y le pregunto al otro y si sabe, siendo que trabajan en la misma facultad, los ramos son parecidos, trabajan en pedagogía diferencial entonces yo creo que deberían trabajar colaborativamente y todos saber lo mismo para que cuando uno le pregunte a uno sepa lo mismo o me responda parecido a lo que me respondió el otro, entonces estar como nivelado, los contenidos y saber de los profesores.</p>	
<p>381. P2: el objetivo también que no se nos olvide el tema de la objetividad, la flexibilidad que hablamos antes también.</p>	
<p>382. P3: eso!</p>	
<p>383. E: Bueno, agradezco sus aportes en esta conversación. Gracias por participar.</p>	
<p>384. <i>(se despiden las participantes entre ellas y con la conductora del FG)</i></p>	