

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR



**USO DEL VIDEO PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN DEL
DOCENTE DE CÁTEDRA DE PRÁCTICA II CON PROFESORAS
GUÍAS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS**

POR KARINA IVONNE LEMA AGUAYO

**Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad
Católica de la Santísima Concepción para optar al grado académico
de Magíster en Educación Superior, mención pedagogía
universitaria.**

DIRECTOR DE TESIS: MAITE OTONDO BRICEÑO

COMISIÓN INFORMANTE: CECILIA RIVERO CRISÓSTOMO

GONZALO FONSECA GRANDÓN

CONCEPCIÓN, OCTUBRE 2017

DEDICATORIA

A mi Dios que ha sido mi sustento y a mi familia que me ha acompañado en esta aventura de aprender para enseñar.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi profesora guía y mentora Maite Otondo Briceño por su tremenda paciencia, motivación y dedicación durante este proceso.

A mis padres quienes han sido un apoyo vital y que han permitido que pueda continuar en mi desarrollo personal y profesional.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTOS	III
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	IV
RESUMEN.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
INTRODUCCIÓN	X
CAPÍTULO I DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA.....	1
1.1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	2
1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	9
1.3 ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES.....	16
1.3.1 Políticas de FID en Chile.....	16
1.3.2 La FID en la actualidad.....	24
1.4 Tecnologías en la educación.....	34
1.4.1 Las ventajas del uso de las TIC en el sistema educativo.....	35
1.4.2 Video y su uso en la educación.....	36
1.4.3 ELEMENTOS CONTEXTUALES.....	37
1.5 ANTECEDENTES METODOLÓGICOS DEL DIAGNÓSTICO.....	42
1.5.1 Descripción de participantes	42
1.5.2 Caracterización de los instrumentos.....	42
1.5.3 Objetivo de la entrevista:	44
1.5.4 Procedimientos de aplicación.....	45

1.5.5	Plan de análisis de datos.....	47
1.6	RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	47
1.6.1	Informe de dimensión cualitativa.....	47
1.6.2	Levantamiento de categorías.....	49
1.6.3	Matriz de triangulación.	50
1.6.4	Análisis de los datos.....	52
CAPÍTULO II DISEÑO PLAN DE INTERVENCIÓN.		65
2.1	JUSTIFICACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	66
2.2	PLAN DE INTERVENCIÓN.	69
2.2.1	Objetivo general:.....	69
2.2.2	Objetivo específicos:.....	69
2.2.3	Plan de acción:	74
2.2.4	Descripción del Plan de Intervención:	76
CAPITULO III RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.....		82
3.1	RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.....	83
3.1.1	Característica de la muestra.	83
3.1.2	Levantamiento de categorías.....	85
3.1.3	Matriz de triangulación.	86
3.2	Resultados de la intervención.....	87
CAPÍTULO IV CONCLUSIONES		90
4.1	CONCLUSIONES:	91
4.2	Proyecciones futuras.....	93
4.3	Limitaciones	94
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....		95

ANEXOS 101

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I-1. Árbol del Problema.....	5
Figura II- 1 Imágenes videos.....	82

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I-1 Cuadro de las categorías y subcategorías entrevista diagnóstico.....	48
Tabla I-2 Ejemplo de codificación de la información entrevista diagnóstica.....	50
Tabla I- 3 Ejemplo de levantamiento de categorías diagnóstico.....	51
Tabla I-4 Ejemplo de matriz de triangulación diagnóstico.....	53
Tabla II- 1 Plan de intervención: Objetivo 1.....	73
Tabla II- 2 Plan de intervención: Objetivo 2.....	74
Tabla II- 3 Plan de intervención: Objetivo 3.....	75
Tabla III-1 Ejemplo de codificación de la información entrevista resultado de intervención.....	86
Tabla III-2 Ejemplo de levantamiento de categorías resultados intervención.....	87
Tabla IV-3 Ejemplo de triangulación de categorías resultado intervención.....	88

RESUMEN

El objetivo del Proyecto de Intervención fue mejorar la comunicación con establecimientos educativos a través del uso de video, con el fin de incrementar la vinculación entre profesores guías y profesores de cátedra que atienden alumnas de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial en práctica pedagógica. La intervención la realizó una profesora de la asignatura de Práctica II de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (en adelante UCSC) y profesoras guías de establecimientos educativos.

El diagnóstico inicial, permitió establecer que existe un bajo conocimiento de la asignatura de práctica, y esto incide en la mediación de los aprendizajes de los estudiantes. Además se develó la disminuida vinculación entre los centros de práctica y la universidad, afectando directamente en la comunicación. A partir de esto se diseñó una intervención. Para medir el impacto que tuvo ésta se aplicó una entrevista a las docentes de los centros de práctica y se analizó la experiencia durante la puesta en marcha de los videos.

Los resultados obtenidos en la implementación de videos, muestra una mejor comprensión, por parte de los profesores guías, acerca de las actividades y objetivos de la práctica II. Las docentes declaran que el uso del video ayudó en el entendimiento de las tareas que debían realizar las estudiantes y les entregó la instancia para reflexionar y dialogar, fundamentalmente porque les permite revisar el video si tienen dudas dado que ya no se basan solamente en la comprensión de un documento escrito y porque permite que sea una instancia de diálogo entre la profesora experimentada y la alumna.

Palabras clave: Vinculación, Práctica pedagógica, Formación Docente.

ABSTRACT

The aim of the Intervention Project was to improve the communication with schools through the use of video, in order to increase the link and interaction among school teachers and university teachers who have students in the Special Needs Education program doing their practicum. The intervention was carried out by a teacher who lectures in the subject of Practicum II (Special Needs Education program) in the Catholic University of the Santísima Concepción and teachers (tutors) of various schools.

The initial diagnostic allowed to establish that there is low knowledge of the subject of practicum, and this affects the mediation of student learning. In addition, the diminished link between the practicum centers and the university was revealed, directly affecting communication. From this an intervention was designed. To measure the impact it had, an interview was applied to the school teachers (tutors) and the experience during the implementation of the videos was analyzed.

The results obtained in the implementation of videos shows a better understanding on the part of the school teachers (tutors) on the activities and objectives of the practicum II. The teachers state that the use of the video helped in understanding the tasks that the students should perform and gave them the opportunity to reflect and dialogue. This is mainly because it allows them to review the video and they are no longer based solely on compression of a written document.

Key words: Linkage, Pedagogical practicum, Teacher training.

INTRODUCCIÓN

La calidad en la Educación Superior y la acreditación de las carreras de pedagogías son una preocupación constante de las Universidades Chilenas. Lo anterior, ha sido objeto de fuertes cuestionamientos de los académicos y la ciudadanía en general (Hirnas, 2014, p.128). Es en este escenario donde se analiza la formación de los futuros profesores desde diferentes ámbitos de acción. Uno es la práctica pedagógica de los futuros profesores, los que adquiere relevancia porque es en la interacción que se produce en el contexto de la praxis, donde los estudiantes de pedagogía, generan la construcción del saber docente (Marcelo, 1999) citado en (Hirnas, 2014, p. 128).

Los cambios curriculares que se han generado, a nivel nacional, a partir de la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (en adelante FID), buscaron la incorporación de las prácticas tempranas durante la formación. La articulación de los contenidos teóricos (que se entregan en la universidad) con las experiencias vividas por los estudiantes en formación, permiten generar espacios de aprendizajes significativos.

La Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (en adelante UCSC), no está ajena a las nuevas exigencias que hay en materia de FID. Por un lado, la inminente renovación curricular de sus carreras entregan señales claras que hay acciones concretas que buscarían una mejora significativa en la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes en formación. Sin embargo, estas tareas requieren de un tiempo para su elaboración e implementación. Por otro lado, la puesta en marcha de un nuevo modelo de práctica de la Facultad de Educación, ha instalado el sello reflexivo, necesario para generar constructos significativos en los practicantes. Para lograr esto se requiere de una fluida comunicación entre los docentes de cátedra de la UCSC y los profesores guías de los establecimientos.

Actualmente el modelo de prácticas de la facultad solo contempla acompañamiento directo en las prácticas profesionales, sugiere una visita en las prácticas intermedias y en el caso de las prácticas iniciales solo contempla un acompañamiento indirecto. Es en este contexto donde es necesario hacer una innovación en la relación y comunicación de los profesores responsables de la formación de los futuros profesores. Que permita un impacto en la mediación de los aprendizajes esenciales de los estudiantes.

En el primer capítulo de este trabajo se presenta la problemática central de esta intervención, en el cual, enfatiza la escasa comunicación entre el profesor de cátedra de la UCSC y los profesores guías de los establecimientos educativos que tiene estudiantes en práctica de la carrera de educación de la UCSC.

Además se presenta el diagnóstico del problema, el cual entrega antecedentes que describen el grupo o participantes de profesores con los cuales se levantó información necesaria, para la posterior intervención, así como también una descripción de los instrumentos de recogida de datos, su aplicación y posterior análisis.

En el capítulo 2 se realiza una descripción del plan de intervención, en una primera etapa contempló la planificación y posterior elaboración de videos explicativos, sobre la práctica II, y posteriormente considera el envío del material audiovisual a los docentes guías de los centros educativos que participan en la innovación y que tienen estudiantes en pasantía.

En el capítulo 3 se exponen los resultados cualitativos de la intervención en relación a los objetivos propuestos, es importante destacar que estos resultados tienen un impacto en la comunicación, mejorando los procesos reflexivos en los profesores y estudiantes practicantes.

Finalmente en el capítulo 4 se presentan las conclusiones, proyecciones futuras y limitaciones de dicha intervención, la cual entrega elementos que permiten por un

lado extraer los aportes de esta intervención así como también vislumbrar las posibilidades de desarrollo una vez superadas las limitaciones.

CAPÍTULO I DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

1.1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

El origen de la situación problemática se produce en la Carrera de Educación Diferencial de la UCSC. Las prácticas progresivas son un eje fundamental de las carreras de pedagogías, por qué en ellas se busca que los estudiantes logren los conocimientos en un contexto real, donde se produzca una experiencia auténtica con sistemas, personas y situaciones que les permiten generar un aprendizaje significativo en un contexto real.

Desde el año 1997 la Facultad de Educación ha trabajado constantemente en nuevos replanteamientos en los planes de estudio de las carreras de pedagogías. La última de ellas se materializó en el año 2003, donde las carreras de Lenguaje y Comunicación, Educación General Básica, Educación de Párvulos, Pedagogía Media en Religión y Educación Moral, Pedagogía Media Inglés realizaron su renovación curricular la que consideró las prácticas pedagógicas en la cual se busca fortalecer la articulación de teoría y la práctica, por esta razón, la Facultad, trabaja en la línea transversal durante todo el proceso de formación.

En el caso particular de la Carrera de Educación Diferencial se contempla en su malla curricular, un área de formación práctica. “Esta área comprende una secuencia de actividades relacionadas con el aprendizaje de la profesión y la reflexión sobre este aprendizaje, organizadas en forma progresivas a través de la formación” (Plan de Carrera, 2006)

Este proceso se lleva a cabo a través de las asignaturas de práctica (I, II, III, IV, V, VI y profesional), en cada una de ellas, las estudiantes asisten a un establecimiento donde adquieren las competencias a través de la praxis y en forma progresiva, las competencias necesarias para ser un profesor (a) especialista en educación diferencial, que responda a las necesidades de los establecimientos escolares. Esta integración de saberes se realiza a través de ejes temáticos en el caso de la carrera pedagogía en educación diferencial son: El sujeto que aprende, procesos

psicopedagógicos, intervención psicopedagógica en trastornos del aprendizaje/trastornos del lenguaje en el ciclo 0-6 años, intervención psicopedagógica en trastornos del aprendizaje/trastornos del lenguaje en escolares básicos, intervención psicopedagógica en trastornos del aprendizaje en jóvenes y adultos/ trastornos del lenguaje trastornos de la comunicación, trabajo en equipo multidisciplinario y trabajo en redes en trastornos del aprendizaje/trastornos del lenguaje y práctica profesional trastornos del aprendizaje/trastornos del lenguaje.

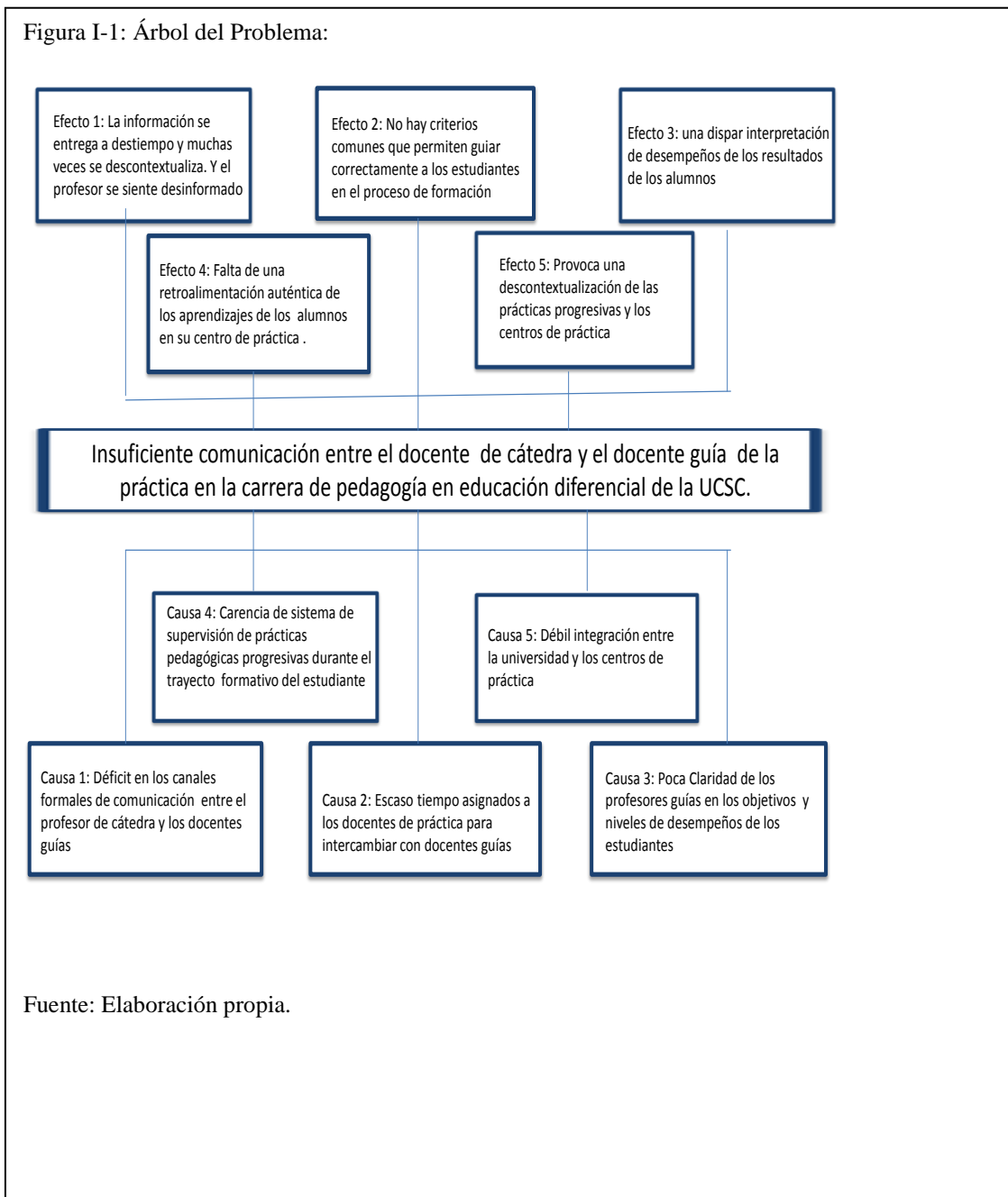
El área de formación de práctica representa un 18,76% de créditos totales de la carrera. Este porcentaje demuestra la importancia que tienen las prácticas pedagógicas durante el proceso de formación de las estudiantes.

“La formación docente, de acuerdo a la visión predominante, 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” (Andeaucchi, 2013, p.8). Estas competencias se desarrollan en ambientes reales que se muestran a través de la práctica; estos contextos son las escuelas donde, en teoría, los estudiantes desarrollan lo aprendido.

En relación a la vinculación de las cátedras y el trabajo en los centros de práctica, estos solicitan a los alumnos que realicen una serie de actividades, sin embargo existen instancias muy acotadas y mediadas por documentos (cartas, pautas e, instructivos de la práctica y su evaluación), para controlar el trabajo de los aprendices.

Por tal razón, la profesora responsable de la cátedra de la universidad y las docentes guía no pueden intercambiar opiniones sobre el trabajo que realizan las y los estudiantes practicantes. Dentro de este contexto se hace evidente que existe una insuficiente comunicación entre el docente de cátedra y el docente guía de la práctica en la carrera de pedagogía en educación diferencial de la UCSC.

Figura I-1: Árbol del Problema:



Fuente: Elaboración propia.

Las causas del problema central se deben a diversos motivos, entre los cuales se aprecia:

Causa 1: Déficit en los canales de comunicación entre el profesor de cátedra y los docentes guías.

Actualmente los canales de comunicación son: las pautas de evaluación, cartas explicativas sobre las actividades que deben desarrollar las y los estudiantes de la UCSC y ocasionalmente uso de correo electrónico. Estos canales de comunicación casi siempre los utiliza la profesora responsable de la cátedra, para entregar información y rara vez es la profesora o profesor guía quién genera preguntas o aclaraciones respecto a las tareas y el proceso de formación de las y los estudiantes de la carrera de Pedagogía Educación Diferencial. Además, los tiempos en que se entrega la información, no siempre es oportuna. Esto trae como consecuencia que la comunicación que reciben las docentes guías, sobre las actividades que deben realizar las alumnas y alumnos de la UCSC, se entregue a destiempo descontextualizada en ocasiones y mal interpretando la labor de los pasantes.

Las profesoras guías pueden sentirse desinformados y desorientados en como apoyar a los estudiantes y las estudiantes, como evaluarlos. Este fenómeno es percibido por los alumnos que participan de la inserción en las prácticas

“Los estudiantes de la UCSC expresan una opinión negativa frente a la comunicación de la institución formadora con representantes de las escuelas” (Solar, 2011, p.7).

Esta insuficiente comunicación no contribuye al trabajo colaborativo entre docentes guías y docentes de cátedra, desaprovechando una instancia dialógica que impacta directamente en la formación de los futuros educadores.

Tanto el profesor colaborador como el profesor supervisor universitario aportan perspectivas de análisis y conocimientos que deberían normalmente enriquecer la experiencia de terreno del estudiante y estimular su desarrollo profesional. Ambos formadores

pueden complementarse en sus saberes respectivos cuando, para beneficio del estudiante, trabajan en equipo y comparten habilidades, ideas y concepciones. (Correa, 2009, p.242).

Causa 2: Escaso tiempo asignado a las docentes de cátedra para intercambiar experiencias con las docentes guías.

Esto trae como consecuencia una disparidad de criterios entre los docentes de cátedra y docente guía, dificultando la claridad en lo que se espera que logre el estudiante (universitario) durante el tiempo que dura su pasantía en los diferentes establecimientos, incidiendo directamente en el proceso de formación.

“No hay acompañamiento de los profesores de la universidad en los centros escolares, lo que se traduce en una falta de trabajo colaborativo entre escuela y universidad” (Solar, 2011, p. 8)

En la malla de la carrera no hay tiempos formalmente estipulados para llevar a cabo el intercambio de experiencias y queda a disposición del docente de cátedra y el docente guía si se generan espacios para unir los criterios en el acompañamiento de las y los docentes en formación.

“Tradicionalmente, cuando un estudiante en formación inicial docente se apronta a cumplir ciertas funciones durante su práctica profesional, los formadores asumen el acompañamiento”. (Correa, 2009, p. 241)

Causa 3: Escasa claridad de los docentes guías en los objetivos y niveles de desempeños de los y las estudiantes.

Esta causa, poco favorable, para el proceso de formación docente en las alumnas y alumnos de educación diferencial en sus prácticas progresivas en una dispar interpretación en los desempeños de los resultados de los alumnos. Principalmente porque al no existir una mirada común sobre lo que se debe exigir a las estudiantes, se

pierde la objetividad en la administración de los instrumentos que le exige la universidad a los docentes guías.

Mientras los tutores universitarios analizan la parte más reflexiva, los tutores de centro buscan que los alumnos sean más resolutivos en la acción. Aunque desde la universidad se aprecie la contribución desde la escuela al análisis y la comprensión de las situaciones, en los centros no suele disponerse del tiempo necesario para ello. Por otra parte, el profesorado universitario, alejado a menudo de la realidad escolar, podría dejar en un segundo plano la acción propiamente docente en el aula. (Marcelo y Estebaranz, 1998, citado en Coiduras, y otros, 2014, p. 34).

Por tal razón es necesario analizar en conjunto, docente guía y docente cátedra, para que logren un consenso en relación los insumos y las evaluaciones que se le debe aplicar a los estudiantes

Causa 4: Carencia de un sistema de supervisión de las prácticas pedagógicas progresivas durante el trayecto formativo del estudiante.

La falta de una retroalimentación auténtica de los desempeños de los alumnos y alumnas en sus centros de práctica. Los insumos que solicita el docente de cátedra no siempre expresan el accionar práctico de los estudiantes. Dicho en otras palabras, los y las practicantes realizan una serie de trabajos basados en el contexto donde realizan su práctica pedagógica, sin embargo estos no siempre son el reflejo de una trasposición real de los aprendizajes.

“Existe relativo consenso en la literatura revisada sobre la importancia y beneficios que otorga la instancia formativa de la supervisión de prácticas para los propósitos

antes mencionados y para la socialización e inducción temprana de los noveles profesores y profesoras” (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Ávalos, 2008; Bowman & McCormick, 2000; Cid, Pérez & Sarmiento, 2011; Ferrier-Kerr, 2009; García-Fernández, 2006; Martínez-Figueira & Raposo-Rivas, 2011; Martínez-Serrano, 2006; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010; Zeegers, 2005 Citado en Andreucci, 2013, p.9).

Al no existir esta retroalimentación eficaz, se pierde una instancia enriquecedora para que los futuros y futuras docentes puedan generar aprendizajes significativos y reflexivos para su formación profesional.

Causa 5: Débil integración entre la Facultad de Educación y los centros de práctica.

Otra consecuencia que es necesaria analizar, hace alusión a la descontextualización de las prácticas progresivas y los centros de prácticas. Las docentes de la cátedra de práctica (progresivas), solicitan tareas que no en todos los contextos educativos son aplicables. Esto va en directo desmedro del proceso de aprendizaje de los estudiante-practicantes.

“Se constata desarticulación entre los programas de licenciatura y los programas de práctica. Esto explica que en los talleres de práctica se trabajan contenidos que se abordaron en otras áreas del currículum de la formación.” (Solar, y otros. s/a, p. 8).

Esto incide directamente en la formación docente y por ende en el éxito de los futuros profesores y profesoras que egresan de la UCSC.

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

La insuficiente comunicación entre la docente de cátedra y los docentes guía de la práctica en la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la UCSC, ha puesto de manifiesto la fuerte necesidad institucional de mejorar los canales de información de los actores formadores, de los futuros profesores de educación diferencial.

Adquirir conocimiento profesional “los saberes del oficio”, es una tarea compleja, porque se trata principalmente de integrar los conocimientos teóricos a la práctica y responder a la demanda de soluciones rápidas, teniendo presente el conocimiento de los contextos propios de la organización educativa (incluidos colegas, familias y varios elementos más) (Boerr, 2014, p.56).

Entonces para contribuir efectivamente a la formación de las futuras docentes se requiere tener claridad de lo que se espera que adquieran como competencias básicas. Esta premisa es aplicable a los y las docentes que realizan las asignaturas de cátedra a los docentes guías de los establecimientos educacionales.

La instancia procesal de pre- prácticas y prácticas docentes es uno de los componentes clave en los procesos de formación del profesorado constituye un momento importante para valorar la confluencia del conocimiento académico derivado de la investigación formal y el conocimiento experiencial, fruto de la práctica docente (Andreucci, P,2013, p.9).

Es en este punto, donde la práctica progresiva, constituye un pilar fundamental en la formación del profesorado. La construcción de conocimiento profesional durante esta instancia procesal constituye un momento importante para valorar la confluencia del conocimiento académico, derivado de la investigación formal y el conocimiento experiencial, fruto de la práctica docente.

La complejidad del aprendizaje de la enseñanza se manifiesta en esta instancia, cuando los futuros profesores se enfrentan al reto de armonizar sus concepciones previas, el conocimiento proposicional adquirido en el programa formativo y el conocimiento teórico, práctico, valórico y actitudinal que observan en el supervisor, al tiempo que deben responder a las exigencias de las situaciones de enseñanza en las que están inmersos (Andreucci, 2013, p. 9).

Los y las aprendices de profesor deben integrar todos los conocimientos adquiridos en la práctica y confrontar con los conocimientos asimilados en la universidad, esta acción puede traer tensiones dado que el aprendiz se ve sometido a diversas y muchas veces antagónicas exigencias, de dos mundos diferentes. (Correa. 2001, p.81).

Durante la última década han existido nuevos focos de investigación que muestran a los docentes como objeto de estudio, y la construcción de su conocimiento es un punto crítico al comprender la naturaleza teórico- práctica de la labor de un profesor.

“En tal sentido, el carácter situado y distribuido en la construcción del saber docente implica poner gran atención a las interacciones sociales y el contexto en el que éstas tienen lugar” (Marcelo, 1999, citado en Hirmas, 2014, p. 128).

En la formación inicial de docentes, este antecedente es muy importante para generar un cambio en la forma de relacionarse con las prácticas durante el período de formación.

Dentro de esta línea la articulación entre el currículo de formación y las prácticas es punto crítico para el desarrollo profesional de los futuros y las futuras docentes. Pero este vínculo requiere tanto los centros de prácticas y la universidad trabajen considerando un mismo enfoque.

“Acerca de su quehacer docente con relación al contexto social e institucional en que se encuentran insertos, y se espera que éstos sean capaces de reconfigurar su saber teórico-práctico” (Hirnas, 2014, p.130).

De acuerdo a las últimas investigaciones, realizadas en las casas de estudio de Educación Superior chilenas, en las universidades predomina el enfoque técnico-aplicacionista, donde el ejercicio de la práctica, se convierte en una mera transferencia de información de la disciplina

Al parecer, éste es un proceso que caracterizaría en general a la FID y que se evidencia en un currículum fragmentado, con escaso trabajo práctico y deficiente vinculación con el contexto (Labra, 2011, citado en Hirnas, 2015, p.131,)

Esto trae una gran falencia, porque los practicantes no tienen las herramientas necesarias para poder comprender y desarrollar una adecuada práctica que considere todas las dimensiones presentes en el aula. Se hace necesario avanzar en la eficacia de la intervención a través del acercamiento de las universidades a los diferentes centros educativos donde se realizan las prácticas primeras experiencias en terreno de los estudiantes de pedagogía.

Para comprender mejor este fenómeno, de cómo se realizan las prácticas en la formación de profesores, es necesario describir los tipos de prácticas que se realizan durante el período que dura la formación de los futuros profesores. El estudio de Montecinos (2010) entrega una descripción sobre las concepciones que existen sobre los diferentes niveles de prácticas que se realizan en la Educación Superior en las carreras de pedagogía. En las prácticas iniciales, los estudiantes suelen asistir a los

centros educativos para observar y realizar una constatación entre la teoría y la práctica.

En las prácticas intermedias, los alumnos y las alumnas comienzan a ejercitar las destrezas y herramientas propias de la labor docente. Sin embargo, en esta fase se observan dos tipos de líneas de formación; la primera incentiva la reflexión en forma grupal y la segunda de carácter prescriptiva. En la práctica profesional se evalúan las competencias que se han desarrollado durante toda la carrera, (Montecinos, 2010, citado en Hirmas, 2014, p. 131). Sin embargo, lo que en definitiva se evidencia es que el avance curricular representa más una acumulación de saberes. Donde no hay una evidencia de reflexión, por parte de los y las estudiantes en práctica y tampoco una retroalimentación de las y los docentes guías a cargo de modelar los procesos de aprendizaje de labor docente.

Otro aspecto, que ayuda a describir mejor el fenómeno de la inserción de practicantes (futuros docentes) en los distintos establecimientos educativos, son los roles, de los sujetos que intervienen directamente en este proceso formativo: El Profesor Guía, Supervisor y al estudiante de pedagogía.

El estudiante: El y/o la estudiante o practicante son los sujetos que se insertan en los diferentes contextos para convertirse en un profesional de la educación. Se espera que sean capaces de “analizar y evaluar la gama de elementos, situaciones, contextos y conocimientos que pone en marcha cuando enfrente a la enseñanza de un grupo de alumnos”. (Hirmas, 2015, p.26).

El profesor guía, “son aquellos profesores o profesoras que colaboran o acompañan desde el colegio o centro de práctica la formación de los futuros profesor” (Hirmas, 2015, p.29). Su tarea principal es acompañar al proceso y al practicante o a la practicante, siendo un mediador en diferentes acciones y situaciones que se generan al interior de las aulas. Su rol es muchas veces solitario, dado que no existen mecanismos, al interior de los establecimientos, para seleccionar a los docentes más idóneos para esta tarea. Los docentes o las docentes que asumen esta tarea carecen de

la claridad suficiente para desarrollar su rol de guía. En este sentido, no hay una definición al interior de las escuelas de las características de un buen profesor o profesora guía (Nocetti et al., 2005; OEI, 2010; Romero y Maturana, 2012, citado en Hirmas, 2014, p.134).

En relación a la disposición de los profesores y las profesoras guías, encontramos dos estudios que tienen resultados completamente diferentes, el primero dirigido por Montecinos (2010), donde los estudiantes manifiestan la buena disposición de sus guías para apoyar sus aprendizajes. El segundo estudio realizado por Nocetti (2015), que destaca la falta de interés por desempeñar su rol de profesor o profesora guía en las prácticas iniciales. (Hirmas, 2014, p.131)

Los futuros y las futuras docentes valoran el saber profesional de sus docentes guías, sin embargo, coinciden que las actividades realizadas tiene un bajo nivel de pensamiento y desafío intelectual.

“Preocupa esta situación a los investigadores por cuanto cuestiona tanto el tipo de actividades de aprendizaje como los estilos de enseñanza que aprenden los estudiantes en práctica”.(Hirmas, 2014, p.138).

Además se constata la escasas de orientaciones en el establecimiento de estrategias significativas de aprendizaje, el pensamiento de sus estudiantes, adecuaciones curriculares, y para organizar los contenidos y objetivos de enseñanza.

El supervisor de práctica es un formador de formadores “como formador tiene que ser facilitador de los procesos de aprendizaje para que los estudiantes de pedagogía sean cada vez más autónomos; no basta con el rol de controlar o supervisar sino que mediar en el proceso de formación”(Solis et al.,2011,p.129 citado en Hirmas, 2015, p 27).

Se espera que el supervisor o la supervisora de prácticas puedan entregar un apoyo a través del acompañamiento de los estudiantes. Los cursos de práctica (cátedra universidad) se convierten en una pieza clave para la naturaleza del proceso de

aprendizaje del futuro profesor. Pero esta figura de profesor(a)“supervisor(a)”, solo se encuentra, en la universidad Católica de la Santísima Concepción, en la práctica profesional, dejando a las prácticas intermedias y las iniciales, desprovistas de una retroalimentación necesaria para la mejor comprensión de los fenómenos que se gestan en las salas de clases.

Como ya se ha expresado, al profesor(a) de cátedra de la práctica no le es posible participar in situ (en los establecimientos educacionales) y poder supervisar o guiar a los y las estudiantes, que están en los diversos centros de práctica. Por esto él o la profesora(a) guía (del establecimiento) se convierte en un agente muy importante en el proceso de aprendizaje de los practicantes. En este contexto se hace necesario que las docentes guías sean orientadas, acerca de los desafíos que presenta tener una alumna/practicante.

Boerr, (2013) presenta tres aspectos particularmente importantes de resaltar que nos muestran los desafíos a enfrentar y la relevancia de este apoyo a la formación de los nuevos y nuevas docentes: la autonomía profesional, los procesos de reflexión sobre la práctica y procesos de acompañamiento profesional.

De estos tres aspectos es el acompañamiento profesional, él que es sujeto de investigación, entonces: la tutoría se presenta como una forma válida y concreta para la que las docentes guías puedan orientar el aprendizaje de los las estudiantes de UCSC. Son muchas y muchos los profesionales de la educación dispuestos a entregar su tiempo y experiencia a la formación de los y las incipientes docentes, pero no tienen todas las herramientas para realizar una mentoría que considere una organización estructurada de ayudas.

“El significado de la mentoría está definido por la relación entre una persona que ayuda a otra de manera natural o intencional, en un ámbito determinado de su vida o de su trabajo” (Boerr, 2014, p.59).

En tal sentido la mentoría es concebida como un proceso de colaboración y de reflexión entre los participantes, que producirá un cambio en la práctica en el aprendiz y el mentor.

Para la formación de docentes – mentores se requiere construir conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes que estén acordes con los requerimientos de un profesional competente. Que sea reflexivo en su quehacer profesional

Actualmente las alumnas regulares de la carrera son 422, que potencialmente necesitarán un guía (mentor/a) en los diferentes centros de prácticas a los cuales están adscritos, por tanto abordar la problemática se justifica porque tiene un impacto directo en el desarrollo de las competencias de los futuros docentes que se forman en la carrera de educación diferencial de la UCSC.

En síntesis el mantener un sistema de comunicación fluido y constante con los docentes guías (tutores), permite favorecer directamente a los estudiantes de la carrera de educación diferencial de la UCSC

En este contexto se justifica mejorar la comunicación con los docentes de los establecimientos y, a través de esta instancia entregar herramientas que orienten a los profesores y profesoras guías en el acompañamiento en el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para formación de futuros profesores. Esta acción tendrá un impacto directo en la mediación de los aprendizajes de los docentes en formación, dado que al mejorar la información respecto de las actividades a realizar y enfatizar el rol que tiene la práctica reflexiva en la acción misma, se espera la experiencia de los y las estudiantes sean significativas e importantes en el fortalecimiento de su formación docente.

1.3 ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES.

1.3.1 Políticas de FID en Chile.

1.3.1.1 Situación de la FID en los años 60.

En los últimos años la carrera docente, ha estado marcada por diversas transformaciones que se relacionan directamente con las políticas y tendencias imperantes en ese momento. Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), se generaron una serie transformaciones curriculares e institucionales. Lo primero que se realizó fue transformar la enseñanza postsecundaria haciendo que esta tenga un carácter profesional. Además se inicia con la especialización disciplinar, con esto se modifica de 6 a 3 los años de formación general. Se eliminaron las diferencias de género de las escuelas normales. Este ajuste se llevó a cabo hasta el año 1974, fecha en la cual se cierran definitivamente las escuelas normales, tarea ejecutada por el gobierno militar. Se traspasan los estudiantes de pedagogías a las universidades. Haciendo además una redistribución de recursos y unificando la formación pedagógica en maestros primarios y secundarios.

Durante los años setenta las ocho universidades existentes en Chile fueron intervenidas por las autoridades militares y se “produjo una ‘limpieza ideológico-política’ en el profesorado. (Núñez, 2002, p. 33 citado por Avalos, 2003. p. 7).

El año 1979, bajo el gobierno de Pinochet, se impuso una política de autofinanciamiento de las universidades, permitiendo además que otras instituciones de educación superior privadas, pudieran ofrecer carreras de educación. Esta acción se materializó a partir del año 1981, con la creación de nuevos institutos de formación profesional y Centros de formación técnica de baja calidad.

en la formación docente se instaló en débiles institutos profesionales estatales o en universidades estatales regionales de menor nivel académico tanto de docentes como estudiantes. Esto afectó

principalmente la calidad de la formación de profesores para el nivel secundario (Avalos, 2003, p.7).

Durante este período el subsidio estatal fue entregado a las universidades a través de dos instrumentos: Aporte Fiscal Directo (en adelante AFD) y Aporte Fiscal Indirecto (En adelante AFI), este último es repartido entre aquellas instituciones como un incentivo y premio a la calidad, entregado por concepto de postulantes que tienen puntajes altos en la Prueba actitud Académica (en adelante PAA). Esto obligó a las universidades a tener que paliar los costos traspasando a los estudiantes el cobro de aranceles más caros. Se crea entonces, un programa de préstamos estudiantiles subsidiados para asistir a quienes no pudieran pagar los aranceles. La baja en el financiamiento a las universidades, por parte del estado, provoca que muchos estudiantes tengan que explotar nuevas formas de financiamiento para poder iniciar o terminar sus carreras.

Durante este período el gasto público cayó entre un 15% a un 35%, obligando a los estudiantes de estas casas de estudio a buscar otras fuentes de financiamientos. (Bruner 1986; 46-47 citado en Bernasconi y Rojas, 2003, p.20).

1.3.1.2 Situación de la FID en democracia.

Justo antes de volver a la democracia se ratifica la LOCE (Ley orgánica Constitucional de Enseñanza). Que entrega los lineamientos mínimos que deben cumplir los diferentes niveles educativos y además establece que la formación docente vuelve a las universidades, “al incluir a las pedagogías entre las carreras que requerían licenciatura previo a la obtención del título profesional” (Ávalo, 2003, p.7).

En los años noventa, la formación docente mostraba signos claros de debilitamiento, esto como consecuencia de las medidas estructurales que realiza el gobierno militar, que trajo la desvalorización de la profesión docente.

La educación chilena, al inicio del Gobierno del Presidente Aylwin (1990- 1994), exhibía logros de importancia, el aumento en la escolaridad promedio de los chilenos y la reducción del analfabetismo. En contraste, el sistema educativo mostraba indicadores críticos en cuanto a la calidad de la educación y la equidad de su distribución. También había fuertes problemas de gestión, ya que la situación de los profesores y los niveles de financiamiento de la educación se habían deteriorado mucho durante la década de los 80 (García-Huidobro y Cox, 1999: 9 citado en Donoso, 2005, p.116).

La merma de las remuneraciones de los profesores, la baja calidad de los programas de formación docente existentes, las insuficientes infraestructuras y recursos para la formación de nuevos docentes. Trajo como consecuencia que los jóvenes no optaban por estudiar carreras de pedagogía, por la disminuida percepción que tenían de estas.

1.3.1.3 Inicio de las mejoras de la FID.

Es el 21 de mayo de 1996, bajo el gobierno de Eduardo Frei, que inicia una serie de acciones que buscan asegurar el mejoramiento de la formación y la calidad docente. Estas medidas incluyen un importante incremento del financiamiento destinado a la formación inicial de profesores. “Con esto comienza el proceso, de cinco años de duración, por el cual los programas de formación docente de 17 universidades a lo largo del país compartirían el esfuerzo por mejorar su calidad” (Ávalo, 2003, p.9). “Este programa se denominó Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (en adelante FFID). El FFID tiene” como fin, contribuir a mejorar la calidad de la docencia en los medio científico- humanista, básico, pre-escolar y diferencial del

país. Luego, su propósito es lograr calidad de los alumnos que egresan de las carreras que participan en FFID del Mineduc”.(MINEDUC, 2001, p1).

El programa contempló un apoyo consistente y sistemático del Mineduc, llevando a cabo proyectos conjuntos con universidades que permitieron un monitoreo constante de los cambios que se realizaron en esta materia. Estos cambios se centraron en cuatro líneas de acción.

- a) Línea de cambio curricular: Esta buscó generar “una actualización de la concepción pedagógica, sustentada en la investigación- acción en la reflexión y en los procesos de la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo, orientada a producir un profesional autónomo con capacidad de toma de decisiones”. (Mineduc, 2001)
- b) Línea de perfeccionamiento académico: Busca perfeccionar a los docentes que forman docentes, a través de programas de post- grado y pasantías en Chile y el extranjero.
- c) Línea de apoyo de infraestructura y equipamiento: Se incrementa la disponibilidad de infraestructura y el equipamiento de las universidades que participan de programa.
- d) Línea de mejoramiento en la calidad de alumnos que ingresa: Se busca aumentar los puntajes de los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía.

Los efectos inmediatos de la puesta marcha del FFID, fue el incremento de los puntajes en la selección de estudiantes en la Prueba de Actitud Académica (en adelante PAA) que postularon a las carreras de educación a las Universidades. Otros efectos significativos que se evidenciaron fueron el avance significativo en los contenidos curriculares de la formación docente y la implementación de un sistema de autoevaluación con estándares orientadores.

A partir del año 2002, se comienza a observar un importante incremento de las ofertas de carreras de educación en universidades privadas y algunas estatales, que ofrecían programas a distancia o semi-presenciales. Esto trajo un aumento explosivo en la matriculas de estudiantes en carreras de educación.

La matrícula total en carreras de pedagogía por parte de universidades privadas entre los años 2000 y 2008 registró un aumento 812% en las carreras de educación básica y un 940.7% en carrera de educación media, esto comparado con el aumento 174% y 74,7 respectivamente en universidades tradicionales (Cox, Meckers y Bascope, 2010, citado en Ávalo, 2014, p.16).

Con esta gran cantidad de ofertas, se hacía imposible poder regular la calidad de los programas que se ofrecían en el mercado. Es en 1993 cuando se introduce el concepto de acreditación voluntaria. Y que en la actualidad tiene un carácter de obligatoria, para las carreras de educación y para la carrera de medicina, Tras la promulga la ley 20.129 que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior

Los esfuerzos por mejorar la formación inicial se plasmaron el año 2000 con la creación en los estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. En la elaboración de este instrumento participaron miembros de universidades, el colegio de profesores, decanos de universidad, representantes el ministerio de educación y docente del sistema educacional chileno.

Los Estándares se conciben como criterios de evaluación, son “por tanto patrones [...] que permitirán emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores y fundamentar las decisiones que deban tomarse [...] [también] indican lo esperado de un

buen profesional, sugieren cómo ha de organizarse la formación docente y cuáles conviene que sean sus contenidos” (Mineduc, 2000., p.8, citado en Hirmas, 2015, p.13).

Estos estándares permitieron que tener criterios comunes en relación con la tarea educativa, que impliquen el aprendizaje, conocimiento de los estudiantes a quienes se va educar, conocimiento acabado de la disciplina que va enseñar y de las planificaciones, evaluaciones del aprendizaje. Además del desarrollo análisis crítico de la práctica docente como un eje central para incentivar la mejora continua de los egresados de pedagogía.

A pesar de esta definición estratégica, de los criterios de formación inicial, el Ministerio de Educación convoca, en el año 2005, a una comisión sobre la Formación inicial Docente. Esta comisión encuentra serias falencias, estas son concordantes con las que emitiera, en el año 2004 la OCDE.

Del trabajo exhaustivo realizado por la comisión, se generaron una serie de propuestas que subsana las falencias y mejorar la formación inicial docente. En el informe emitido por la OCDE (2014) se develan las siguientes sugerencias:

- 1) Implementar y fomentar un programa de trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación, las instituciones formadores de docentes, los sostenedores y el Colegio de Profesores para la articulación organizada de las carreras de pedagogía en Chile. De esta articulación surgirán lineamientos básicos comunes a la formación pedagógica y profesional de los docentes.
- 2) Promover la coordinación de la formación inicial con la formación permanente de los docentes.
- 3) Profundizar y extender el vínculo entre la realidad escolar y la formación inicial docente. Para la Comisión, en la relación universidad – escuela “es necesario por parte de las instituciones formadoras atender preferentemente la gestión de

supervisión considerando un tiempo adecuado para esta tarea y el reconocimiento académico a los profesores guías de las instituciones” (comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005, p. 73, Citado en OEI, 2015, p.15,).

4) Analizar críticamente las prácticas profesionales, concibiéndolas como instancias de reflexión y construcción de saberes profesionales.

5) Generar espacios de articulación entre centros formadores y escuelas en los que se involucren directamente los académicos; y segundo, incorporar en los equipos formadores a docentes de aula de excelencia que aporten su conocimiento pedagógico y experiencia (Citado por OEI, 2015, p. 15) Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005, págs. 73-74).

6) Promover la auto-evaluación de las instituciones formadoras.

7) Establecer la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía.

8) Considerar los Estándares para la Formación Inicial Docente y el Marco para la Buena Enseñanza como referentes para la orientación del currículo de formación.

9) Crear un mecanismo de habilitación o certificación de los nuevos docentes. Lo que hoy en día se traduce en la Prueba Inicia. (OEI, 2015, p.15)

Una de las políticas que buscan el fortalecimiento de la formación docente y que tiene vigencia hasta hoy en día es la Prueba INICIA. Este instrumento tiene como objetivo central “atraer a los mejores profesores a ejercer en establecimientos municipales a través del mejoramiento de las remuneraciones al 30% de los egresados que obtengan los mejores puntajes” (García - Huidobro, 2011, Citado en OEI, 2015, p. 17).

Esta evaluación se comenzó aplicar el 2008, en la carrera de educación básica de modo experimental, más tarde se agregó la carrera de educación parvularia. A partir del año 2012 se incorporaron tres pedagogías de enseñanza media: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Física; Química y Biología.

En la actualidad la prueba inicia se lleva usando como referente los estándares orientadores de la educación básica, media, parvularia y diferencial. Y ha sido elaborada por un grupo de especialistas que bajo un acucioso trabajo que incluye pruebas de confiabilidad y validez. Con esta medida busca dar una base a la formación inicial de docente a través de los siguientes objetivos:

- Entregar información diagnóstica a las Instituciones de Educación Superior, sobre la calidad de la formación de sus egresados de Pedagogía.
- Proveer información a los egresados de carreras de Pedagogía, respecto a los aprendizajes adquiridos en su formación de pregrado.
- Identificar fortalezas y debilidades de la formación docente, a fin de orientar el diseño de las políticas públicas para mejorar la formación inicial docente en Chile.
- Propiciar una mayor valoración profesional y social de los profesores. (Educar Chile, s/f, p.3).

Este instrumento está dividido en tres dimensiones

Conocimiento disciplinar: Se evalúa el dominio de los egresados de pedagogía, respecto a los saberes de la asignatura, estos hacen relación al manejo conceptual, comprensivo y analítico de la disciplina que enseña.

Conocimientos Pedagógicos: Se busca saber, el conocimiento, adquirido por los estudiantes de pedagogía, en materias que son propios de un profesional de la educación, requieren entonces dominar; las características, desarrollo y aprendizaje del sujeto que aprende (Parvulario- Básico- Medio), y de implementación de experiencias, (con estrategias, metodologías y modelos) de enseñanza que estén acorde con las necesidades de los estudiantes a los cuales enseña.

Habilidades de comunicación escrita: Se requiere saber las competencias profesionales básicas, específicamente se refiere a la capacidad para elaborar textos escritos de calidad gramatical, semántica y sintáctica.

1.3.2 La FID en la actualidad.

1.3.2.1 Indicadores de Calidad en la FID

A pesar de las diversas medidas tomadas, ya mencionadas anteriormente, para mejorar la formación inicial de los docente en Chile, existen ciertos indicadores que muestran que en materia de educación de los futuros profesores, todavía hay mucho que hacer en la mejora de la calidad de está.

Desde la perspectiva de los resultados en las pruebas nacionales e internacionales que miden logros de aprendizaje de los estudiantes, se observa que en la versión más reciente de la prueba PISA (año 2009) Chile se ubicó en el lugar 44 entre 65 países en lectura, esto es bajo el promedio de la OCDE. Una situación similar se aprecia en los resultados de la última prueba TIMSS (año 2011), siendo Chile uno de los países con mayor incremento en sus logros, pero ubicándose siempre bajo el promedio OCDE. (Rufinelli, 2013, p.22)

En cuanto a la evaluación INICIA, los resultados han dado indicios que la calidad de la formación de profesores no está siendo del todo efectiva. El año 2012 un 23% de los estudiantes de educación básica que rindieron la prueba INICIA, no alcanzan el nivel mínimo de desempeño. Es importante destacar que estas evaluaciones solo representan un 14% del total de egresados.

Un diagnóstico que ofrece evidencias de un escenario que no es homogéneo y acerca del que resulta necesario indagar en las diferencias, debido a que no se dispone de información suficiente y confiable respecto de la calidad de la formación inicial docente que se imparte en la numerosa oferta de las distintas instituciones nacionales de educación superior (Rufinelli,2013, p.3).

En cuanto a las mediciones internacionales, tampoco hay antecedentes muy alentadores, dado que los resultados han sido muy bajos un ejemplo claro es la evaluación TEDS-M (*TEDS-M: Teacher Education Study in Mathematics*), de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA*., que fue tomada en diversos países de Europa, Asia, y África y que busca evaluar la formación inicial docente en matemáticas para educación primaria y secundaria. Chile se ubicó en el lugar 15 entre 16 países participantes (Tatto, Schwille, Ingvarson, Rowley y Peck, 2012 citado en Rufinelli, 2013, p.2).

Los últimos años se han descritos factores que se asocian a la calidad en la formación docentes, la acreditación de los programas, la autopercepción de los egresados y selectividad de programa formativo (Manzi et al, 2011 citado en Rufinelli, 2013, p.6).

En Chile los sistemas de aseguramiento de la calidad, se relacionan con las políticas que han implementado los últimos gobiernos; Prueba inicia, la exigencia en la acreditación y el incentivo estatal a los estudiantes que tienen buen puntaje que postulen a las carreras de pedagogía.

Las claves de la Política Nacional Docente, incluyen acciones concretas que buscan mejorar la calidad de la formación docente: (Mineduc. 2016).

Se establecen requisitos para ingresar a estudiar pedagogía: A partir de este año, los postulantes a las carreras de pedagogía tendrán como requisito haber rendido la PSU

y deben ubicarse percentil 50 o superior (es decir obtener más de 500) o estar en el 30% superior del ranking de notas o haber aprobado un programa de acceso a la educación superior reconocido por el Mineduc.

Todas las carreras de pedagogía deberán estar acreditadas: Se establece la obligatoriedad de acreditar las carreras de pedagogía. Esta acción debe ser realizada por (CNA) Comisión Nacional de Acreditación a partir de los criterios de calidad.

Se elevarán las exigencias para la acreditación de las carreras: Los planteles de educación universitaria deben cumplir con las condiciones de infraestructura, cuerpo académico, programas de mejora y convenios de vinculación y prácticas en colegios, entre otros aspectos. De la misma forma, se entregan estándares pedagógicos y disciplinarios que serán la base de la formación inicial.

Se realizarán evaluaciones diagnósticas para fomentar la mejora continua de la formación que reciben los futuros profesores: Se implementará una evaluación diagnóstica a los estudiantes que ingresan de las carreras de pedagogía, a las universidades, y una evaluación un año antes de salir para ver observar la formación entregada.

1.3.2.2 Hacia la definición de FID de calidad.

La literatura especializada nos entrega indicios sobre la estrecha relación del desarrollo docente con las prácticas tempranas. Paulatinamente, en las universidades se han incorporado espacios, en la formación docente, para el progreso de las capacidades profesionales en situaciones y contextos reales. Sin embargo estos no siempre fueron un espacio de aprendizaje real para los futuros profesores.

A partir de siglo XX se impuso un enfoque academicista, entregando cada vez más relevancia al conocimiento a través de investigación científica “La regla general es que cuanto más se aproxima a las ciencias básicas, más alto resulta ser el estatus académico” (Davini, 2016, p.16). Se abandonaba así el énfasis en métodos y se centra en la transmisión disciplinar, pero no deja de lado la formación práctica. Que se desarrolla a través de una batería de técnicas instrumentales tales como: la planificación evaluación de aprendizajes entre otros.

Es a fines de los años setenta, donde se produce una crisis de la didáctica, por la rigidez que presentaba, “en términos del pensamiento didáctico, se soslayó el debate sobre los métodos para la enseñanza en la diversidad de escuelas y se privilegió la visión de configuración de didácticas cambiantes o de construcción metodológica- (Edelstein, 1995; Steiman, 2004; Felmam, 2010, citado en Davini, 2016, p.17). Con esto se busca enfatizar en las interacciones entre los docentes y los alumnos, en la diversidad de contextos y el desarrollo de la reflexión de trabajo pedagógico y la investigación sobre las prácticas.

En la actualidad, se busca trabajar en desarrollo de la práctica bajo cierto foco que se resumen en: (Jackson, 1975; Scwab, 1973; Stenhouse, 1984; Eisner, 1998; Schön, 1992, entre otros, citado en Davini, 2016, p.18-19).

- La valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo.
- La información de los intercambios situados entre los sujetos.
- El papel docente como constructor de la experiencia,
- La diversidad de situaciones en las aulas y complejidad, así como sus dimensiones implícitas.
- Papel de la reflexión sobre las prácticas y
- La dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica.

En este sentido es importante destacar a la práctica, se ve como un espacio real y concreto, donde se interactúan los diversos actores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es en esta relación experiencial donde se produce el aprendizaje, en una dimensión práctica y que permite el desarrollo de nuevas experiencias de enseñanza.

Otro nudo central de la práctica en una visión actual, es el cambio del rol del docente, ya no se ve solo como un trasmisor de ideas y conocimientos, sino como mediador en el proceso, donde el protagonista es el aprendiz, que con la guía del docente logran aprendizajes significativos.

Respecto a la importancia de la reflexión en el ejercicio de la práctica, ha tomado relevancia, porque a través de ésta, se ha desarrollado la evaluación crítica de las prácticas, donde se han vinculado los diferentes contextos y sus distintos desempeños de manera temprana. Constituyéndose en un eje central en la construcción de los saberes prácticos de un docente novel.

La práctica docente se considera mucho más que dimensión técnica, dado que cada profesor es un constructor activo de su quehacer profesional que es singular y propio de cada uno.

La importancia de las prácticas en la formación docente, se fundamenta en la enseñanza intencionada y sistemática de los conocimientos propios del quehacer docente durante el período de formación de los futuros profesores. Enseñar se convierte así en un acto de transmisión cultural que tiene repercusiones valóricas y sociales en quienes son los beneficiarios de este aprendizaje. Es aquí donde “la mediación pedagógica” del docente adquiere significación, dado que nos permite comprender de mejor manera el proceso de enseñanza; como agentes mediadores de entre las instituciones educativas (contexto) contenidos, las características y necesidades de los sujetos concretos.

Además la enseñanza se puede considerar como unas de las actividades humanas con un alto peso político, esto porque están implicados los compromisos y responsabilidades sociales. Donde los actores buscan una sociedad más justa y equitativa a través de la educación de todos y todas.

1.3.2.3 Estándares de desempeño en la FID.

A partir del 2008, el ministerio asume el desafío de mejorar la calidad en la formación inicial de los docentes, es en este contexto donde se elabora un documento que tiene como finalidad orientar a las instituciones formadoras, respeto a los conocimientos y habilidades necesarias fundamentales que requieren los docentes en formación, para ejercer de forma efectiva su rol. “respetando la diversidad existente de perfiles, requisitos, mallas curriculares, trayectorias formativas y sello propio, que caracterizan a cada una de dichas instituciones” (Mineduc, 2012, p.10)

Para el Ministerio de Educación (2012) los estándares en la formación inicial, Indican todo aquello que el (la) profesor(a) debe saber y saber hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios implicados en el ejercicio de la docencia.

Los estándares se conciben como un instrumento de apoyo para las instituciones formadoras de profesores, en tanto éstos son 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 es necesario asegurar durante y al finalizar su formación, para el logro consistente de tales metas. (Mineduc, 2012, p10)

Este instrumento entrega información respecto a los conocimientos pedagógicos (propios de la labor docente) y disciplinarios (que son específicos a cada especialidad) de todos los estudiantes que egresan de pedagogía, estableciendo metas mínimas comunes para todos. Es por eso que se definieron estándares de la especialidad y estándares pedagógicos generales:

- a) Estándares de la especialidad: estos estándares sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras, incluyendo, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros.
- b) Estándares pedagógicos generales: corresponden a áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza, independientemente de la disciplina que se enseñe: conocimiento del currículum, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Se incluye en ellos, la dimensión moral de su profesión: que los futuros profesores y profesoras estén comprometidos con su profesión, con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus estudiantes. También, se describen las habilidades que deben mostrar para revisar su propia práctica y aprender en forma continua. Asimismo, los futuros profesores deben estar preparados para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje. Finalmente, se señalan aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes. (Mineduc, 2012, p.13).

En la actualidad los estándares el Ministerio de Educación solicitaron a diferentes organismos, entre los que se cuenta el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP), centros especializados de la Universidad de Chile y de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La Pontificia Universidad

Católica de Valparaíso, entre otras, que definieran en los Estándares Educación Básica, Media, Parvularia y Especial. En las dos primeras se establecieron 10 estándares mínimos donde se entrelazan y describen las categorías de entre los estándares disciplinarios y los pedagógicos. En el caso de la Educación Parvularia y la Educación Especial se desprenden 13 estándares.

Cada uno de estos Estándares cuenta con descriptores que ayudan a operacionalizar las acciones que son esperables para un docente que cuente con la idoneidad suficiente para ejercer como un profesional competente.

1.3.2.4 Relación entre la formación y la práctica en los estudiantes de pedagogía.

Diversos autores han planteado la importancia de los conocimientos básicos, que debe tener un profesor al momento de enfrentar el ejercicio docente. Este entendimiento permite a los profesores un dominio de su trabajo porque organiza conceptos de forma articulada entre lo teórico y lo práctico.

Kennedy (2002 citado en Martínez, 2015, p. 392), caracterizan tres tipos de conocimiento: profesional, base y práctico.

- El conocimiento profesional: Este se refiere a los conocimientos propios de la disciplina, leyes y normas, la didáctica y conocimientos prácticos que sustentan el trabajo pedagógico a partir de los componentes actitudinales, procedimentales y actuacional.
- El conocimiento base: El conocimiento base se relaciona con los saberes que son específicos del área o asignatura y de su didáctica, que le permite trabajar en un contexto educativo de forma eficaz y oportuna.
- El conocimiento práctico: Corresponde a los saberes prácticos, que se traducen en acciones concretas del profesor que serán guiadas por sus

actitudes y forma de proceder frente a los diferentes sucesos que puedan generarse en el contexto específico educativo.

Estos tres conocimientos se relacionan en la práctica docente y constituyen un elemento central en el desarrollo de la labor de un profesor.

Durante los últimos años, las universidades, han utilizado diferentes enfoques, en la formación inicial, para desarrollar los conocimientos y habilidades de un docente competente. En este sentido la relación entre la teoría y la práctica, es un punto crítico.

Por un lado se tiene un enfoque, donde existe una separación entre teoría y la práctica, con esta óptica se favorece la transmisión de conocimientos alejado del contexto escolar, donde los aprendices de profesor realizan su práctica.

Por otro lado existe un segundo enfoque “aplicacionista” De acuerdo con este planteamiento los estudiantes adquieren la teoría que con posterioridad aplican en su práctica

En la actualidad, la relación entre la teoría y la práctica se considera como un planteamiento, que va más allá de la subordinación e independencia. Dado que se valora como un complemento que permite la formación integral de los estudiantes de pedagogía.

La totalidad de las innovaciones analizadas aportan una nueva mirada a la relación entre la teoría y la práctica. Así, en la tradicional separación entre ambas se va difuminando: tanto en la formación que se da en el centro de formación docente, como en las prácticas profesionales se interrelacionan y se entremezclan los planteamientos teóricos y prácticos (UNESCO, 2006, p.30).

Esta nueva relación entre lo teórico y la praxis ha llevado a las Universidades a integrar las prácticas durante todo el proceso de formación.

Los cambios ocurridos en esta área de formación, sin ninguna duda, han sido los más visibles y los más valorados, tanto por docentes como por estudiantes, en todas las universidades. En verdad, el cambio ha significado, para la mayoría de las instituciones, casi una revolución, tanto en la conceptualización como en el diseño de las experiencias (Ávalo, 2004, p.11).

Así la práctica de los estudiantes de pedagogía en formación, se articula con todas las asignaturas y actividades curriculares, permitiendo un acercamiento progresivo de los aprendices de docentes, a la función que como profesional debe cumplir en su vida laboral futura.

Por tal razón las casas de estudio, organizan sus mallas de modo que sus estudiantes tengan experiencias prácticas que les permitan asumir el rol docente en un contexto real, donde desarrolle habilidades y aprenda a resolver situaciones que son propios de la tarea de un profesor. A partir del uso de estrategias que favorezcan su desempeño que se acerquen lo más posible a los estándares pre establecidos.

Todo lo anterior ha obligado a las instituciones de Educación Superior a iniciar una vinculación con los centros educativos, que reciben a los estudiantes en formación. En el caso particular de la UCSC. Este proceso se ha comenzado con una serie de convenios que desde ya algunos años se han establecido con los establecimientos que acogen estudiantes de las carreras de pedagogía en educación y que a partir de 2010 incorpora a los alumnos de la carrera de educación diferencial.

1.4 Tecnologías en la educación.

Durante esta última década ha existido un gran interés por incorporar nuevas tecnologías en la educación. Entregando una nueva oportunidad de intercambio entre los profesores y los estudiantes, debido a que se dispone de información que puede ser consultada con facilidad.

Las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), se definen como

un conjunto de actuales adelantos de las tecnologías de la información y la comunicación Comprende una serie de aplicaciones de descubrimiento científico cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la información. Son herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información.” (Falcón, M, 2013: p 284).

Gracias a la unión de la comunicación, la información y la computación, se ha revolucionado la forma de relación que tienen los diferentes agentes implicados en la educación. Ha permitido el intercambio de la información en forma instantánea y fiable.

Para Falcón (2013), sintetiza las características de una educación asistida por TIC en:

- 1- El estudiante futuro tendrá acceso las “autopistas de la información”. Que les permitirá desarrollar un pensamiento más crítico a través del autoaprendizaje y la colaboración de comunidades conectadas por la tecnología.

- 2- Posibilidad de construcción de los aprendizajes, de los alumnos, en contextos formales y no formales.
- 3- Los estudiantes tendrían la posibilidad de determinar y administrar la forma en el que aprenderá.
- 4- Se enfatiza el aprendizaje cooperativo, entre profesores y alumnos.
- 5- Cambio en el rol de los profesores, los docentes tienen la posibilidad de intercambiar conocimientos, experiencias con sus pares y les permite tener un trabajo coordinado. Los profesores facilitarían el proceso investigativo de sus estudiantes, siendo organizadores de los procesos de enseñanza- aprendizaje de sus aprendices.
- 6- Permite el trabajo en proyectos en forma integrada, independiente el lugar y el momento en el que se desarrolla la actividad, porque la comunicación multimedia a través de las redes.
- 7- Los principios de configuración del ambiente de aprendizaje se basarán en un espacio y tiempo asincrónicos.

“Los beneficios de las comunicaciones por computadora como soporte para desarrollar espacios de aprendizaje..... introducen “textos interactivos que permiten construir el conocimiento en grupos y a su vez propician su intercambio” (Falcón, 2013: p 291).

1.4.1 Las ventajas del uso de las TIC en el sistema educativo.

El video, la informática y las telecomunicaciones se han convertido en herramientas valiosas para generar nuevo conocimiento que tienen múltiples ventajas:

-Los rápidos progresos de las tecnologías de la información y la comunicación la forma de elaboración, adquisición y transmisión de conocimientos (Unesco, 1998 citado por Castro, Guzmán, y Casado, 2007: p 220).

-El uso de tecnología puede eliminar las brechas del tiempo y espacio en el proceso de aprendizaje. Favoreciendo la globalización y la aparición de modelos de organización

- Las tecnologías son eficaces, cómodas y motivantes para los estudiantes y, permite que “los ambientes del aprendizaje, loa alumnos, sean activos responsables y constructivos, intencional, complejo, contextual, participativo, interactivo y reflexivo” (Kustchery, 2001, citado por Castro, Guzmán y Casado, 2007, p.220).

- Propicia y mantiene el interés, la motivación, la interacción mediante grupos de trabajo y discusión que apoyen las nuevas herramientas comunicativas. (Bricall, 2000, citado por Castro, Guzmán, y Casado, 2007, p. 221)

- Promueve el desarrollo y habilidades prácticas por parte del estudiante en laboratorios virtuales de investigación. (Bricall, 2000 y Márquez, 2002 Castro, Guzmán, y Casado, 2007, p. 220).

1.4.2 Video y su uso en la educación.

Dentro de las herramientas que se usan en las TIC y que favorece el aprendizaje, se encuentran los videos.

“Es uno de los medios didácticos, que adecuadamente empleado, sirve para facilitar a los profesores la transmisión de conocimientos y a los alumnos de asimilación de éstos” (Bravo, 1996, p.100).

Schmitd (1987). Clasifica los videos educativos según la función de los objetivos;

- Videos educativos instructivos: permite a los estudiantes instruir sobre un contenido determinado.
- Videos educativos cognitivos: Si se pretenden dar a conocer diferentes aspectos relacionados con el tema que están estudiando.

- Videos educativos motivadores: Sirven para disponer a los estudiantes al aprendizaje.
- Videos educativos Modeladores: Que muestra modelos imitar
- Videos lúdicos o expresivos: Se destinan a los estudiantes para que puedan comprender lenguajes audiovisuales. (Bravo, 199, p. 101).

1.4.3 ELEMENTOS CONTEXTUALES.

1.4.3.1 Modelo de práctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

La Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, ha elaborado diferentes documentos que han entregado los lineamientos, respecto a la estructura, forma y los ejes de las actividades prácticas. En este contexto, el año 2015, se emite un informe que da cuenta del modelo de práctica que asumen las carreras de pedagogías. Estas fueron elaboradas a partir de análisis que realizó un grupo de académicos y da cuenta de los lineamientos e implementación de la línea de formación de las prácticas.

La UCSC,... resuelve un nuevo modelo formativo orientado a las formación de profesionales competentes, capaces de un desempeño autónomo y flexible, que les permita enfrentar situaciones reales relacionadas a un contexto particular, acudiendo a dominios cognitivos, procedimentales y actitudinales de manera efectiva y éticamente responsable (decreto rectoría N°88/2009 citado en Cisterna, I. y otros 2015, p.8).

Este enfoque de práctica supone orientar la formación de los futuros docentes hacia un modelo basado por competencias, que dé cuenta el mandato realizado por la rectoría de la universidad.

A pesar que se declara en este informe que se reconoce que no hay una única postura frente a los componentes y finalidades de la práctica, dado que “una de las razones mencionadas en la literatura y compartida por especialistas en cuanto a lo complejo que es desarrollar un modelo formativo es la variedad de conocimientos que demanda la preparación de profesor” (Cisterna et al., 2015, p.9).

El modelo de práctica describe claramente los saberes que son los conocimientos que deben desarrollar los futuros docentes durante el proceso de formación. Estos son:

- a) Saber disciplinar: Este saber profesional, se refiere a “los conocimientos de la materia (Grossman, 1990, Citado en Cisterna et al., 2015, p.11). Y que da cuenta de las acciones y pensamiento más importante de los campos disciplinares propio de lo que se deba enseñar.

Todo este conocimiento permite a los futuros profesores, identificar y establecer relaciones conceptuales propias de la disciplina, reconocer las aplicaciones en contextos comunes para los estudiantes. Además realizar síntesis de contenidos y diseñar, implementar las acciones en la práctica. Aclarar preguntas sobre contenidos disciplinares, revelando las ideas equivocadas y evaluando los textos escolares donde se tenga en cuenta la estructura de los contenidos (Valbuena, 2007, Citado en Cisternas et al., 2015, p.11).

- b) Saber pedagógico – didáctico: Este tipo de conocimientos, permite a los profesores desarrollar actividades donde deben ser capaces de escoger adaptar y crear secuencias acciones, recursos e instrumentos que den respuesta a las diversas necesidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Las nuevas orientaciones curriculares basadas en puntos de vista constructivistas de la ciencia, del aprendizaje y de la enseñanza, implican que el profesorado debe tener amplia autonomía para tomar decisiones curriculares y, en concreto, para el diseño de las unidades didácticas a aplicar en clase, con sus alumnos y alumnas” (Sanmartí, 2000, p.2).

- c) El saber contextual. En relación a este tipo de conocimiento, es importante porque el profesor accede a vincular sus saberes con el contexto donde desarrolla actividad profesional y le permite acomodar los principios didácticos y pedagógicos generales a situaciones específicas. (Grossman, 1990, citado en Cisterna et al., 2015).

Además de la definición de estos saberes, este modelo considera como un eje central la reflexión.

Donald Schön (1992) define tres categorías para la reflexión;

- a) El conocimiento de la acción: Esta se refiere a la capacidad para reconocer algunos fenómenos que observa en la realidad (superficialmente) y que no buscan problematizar y ni menos solucionar situaciones que se generan en el contexto de la práctica.
- b) La reflexión en la acción: Se refiere a una reflexión un poco más profunda donde se detallan las acciones a partir del estudio de la teoría y la práctica y donde se desarrollan las actividades pedagógicas y didácticas para la mejora.

En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la

situación inmediata como quizás en otras que juzgaremos similares.
(Schön, 1992, p.36).

- c) La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción: Esta es una categoría de reflexión sobresaliente, porque se logra un diálogo entre la teoría y la práctica, generando un mejor entendimiento de los fenómenos a partir de un pensamiento crítico que lleva a la deliberación consciente de las acciones. “si hago, mi reflexión actual sobre mi anterior reflexión en la acción comienza con un diálogo de pensamiento de acción a través de la cual me voy convirtiendo en un carpintero más diestro” (Schön, 1992, 37).

la propuesta para la formación práctica establece como ejes centrales orientadores del proceso de aprendizaje “la reflexión del conocimiento práctico del profesor” y el “profesionalismo”, al implicarse en tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión”. (Cisterna et al., 2015, p.16)

Para que este modelo de práctica pueda ser implementado fue necesario generar una descripción de los niveles de competencia específica que diera una operacionalización en las carreras que están en renovación curricular. De acuerdo con la competencia “Desempeña su quehacer pedagógico, a partir de un proceso de reflexión sistemática, progresiva y crítica sobre su acción docente y la del otro”

Se establecieron tres niveles de dominio:

- a) **Nivel de dominio 1.** Se espera que los estudiantes puedan “Identificar los componentes de la acción pedagógica- didáctica y sus interacciones, en contextos simulados y/o reales a través de un proceso de reflexión guiada” (Cisterna et al., 2015, p. 20)

- b) **Nivel de dominio 2.** En este nivel es deseable que los estudiantes, “Diseñen propuestas pedagógicas para el mejoramiento de su práctica basadas en la reflexión guiada y autonomía de sus saberes profesionales en contextos reales y y/o simulados”
- c) **Nivel de dominio 3.** Se requiere que los estudiantes “Implementen propuestas pedagógicas a partir de un proceso de reflexión autónoma sobre contextos educativo reales. (Cisterna et al., 2015, p.20).

El modelo de práctica de la Facultad de Educación define los niveles de reflexión, que busca orientar el proceso de deliberación de los estudiantes durante su desarrollo de su formación profesional y los clasifica en:

- a) **Nivel 1:** Reflexión sobre la práctica
- b) **Nivel 2:** Reflexión sobre la práctica docente del otro, a la propia práctica y sobre situaciones complejas reiteradas.
- c) **Nivel 3:** Reflexión sobre la propia práctica docente y sobre situaciones complejas reiteradas, individual y colaborativamente.

En relación a la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la UCSC, es importante mencionar que actualmente no cuenta con un currículum renovado y que la Facultad de Educación ya tiene agendado su renovación curricular. A pesar de esta situación la carrera contempla asumir el desafío de considerar los ejes centrales del modelo de práctica.

1.5 ANTECEDENTES METODOLÓGICOS DEL DIAGNÓSTICO.

Para efectos de este trabajo se utilizó la metodología cualitativa para realizar el levantamiento de información mediante entrevista semi- estructurada.

1.5.1 Descripción de participantes

Los participantes de este diagnóstico fueron 11 docentes guías de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la UCSC.

Todos los docentes participantes han tenido estudiantes que realizaron su práctica progresiva durante el primer semestre del año 2016,

Estos profesores guías trabajan en la provincia de Concepción y solo una de ellas no cuenta con el título de profesora en educación diferencial y se encuentra terminado la carrera. Trabaja con permiso docente y ha tenido dos años alumnas en prácticas progresivas de la UCSC.

Es importante destacar que las profesoras que participaron en el diagnóstico trabajan en establecimientos regulares con proyecto de integración y/o en escuela especiales de lenguaje.

1.5.2 Caracterización de los instrumentos.

Para efectos de este diagnóstico acerca de las prácticas que realizan las estudiantes de pedagogía en educación diferencial, se aplicaron entrevistas semi- estructuradas que contenían 3 categorías apriorísticas y que sirvió de base para la elaboración de un guión temático que tuvo 23 preguntas bases y que permitieron levantar información válida, respecto a las dimensiones intencionadas.

Guión de la entrevista:

Para la entrevista se utilizó como base preguntas inductoras que buscaron develar el conocimiento que tienen las docentes en relación a las prácticas que tiene la UCSC, para el proceso de formación de las futuras profesoras diferenciales. Estas son:

- 1- Sabe usted, ¿cuántos tipos de prácticas pedagógicas existen en la carrera de pedagogía en educación diferencial de la UCSC?
- 2- Usted, conoce el detalle de las actividades que deben realizar las alumnas de la práctica de educación diferencial, en el curso que dirige?
- 3- ¿Conoce los objetivos centrales de la práctica progresiva ¿cuáles?
- 4- ¿Conoce los ejes centrales característicos de la práctica?
- 5- ¿Tiene antecedentes respecto a la duración de esta práctica?
- 6- Sabe cuáles son los procedimientos que se realizan, para insertar a una alumna de la UCSC (pedagogía en Educación Diferencial) en los diferentes centros de prácticas?
- 7- ¿Conoce o ha leído el reglamento de práctica de la UCSC? ¿Qué específicamente identifica de este documento?
- 8- ¿Conoce el procedimiento en caso de accidente de la alumna de la UCSC?
- 9- ¿Conoce el nombre de la profesora encargada de la cátedra en la universidad?
- 10- ¿Usted mantiene una comunicación con la profesora encargada de la cátedra, ¿qué canal utiliza?
- 11- ¿Con qué regularidad se comunica con la encargada de la cátedra?
- 12- Si surge alguna situación emergente que necesite ser informada a la docente de cátedra ¿cómo se comunica con ella?

- 13- ¿Cree Usted, que es suficiente la vinculación que existe entre la UCSC y su centro de práctica? ¿Por qué?
- 14- Usted cree que sería útil que se implemente de algún dispositivo para mejorar la vinculación entre la UCSC y los diferentes centros? ¿Qué se le ocurre como propuesta?
- 15- Ha visto el instrumento de evaluación que le entrega la universidad Católica de la santísima Concepción, para evaluar las competencias de las alumnas de la práctica?
- 16- ¿Qué le parece este instrumento?
- 17- ¿Realizaría alguna modificación? ¿Cuáles?
- 18- ¿Qué sabe de las mentorías?

1.5.3 Objetivo de la Entrevista:

- Recoger información, sobre el conocimiento que tienen docentes guías de la carrera de educación diferencial de la UCSC acerca de las prácticas que propone la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

Para esta entrevista se trabaja con una entrevista con 2 dimensiones definidas, Estas son: Prácticas de la UCSC y Tutorías. De la primera dimensión se despenden subcategorías de características de las prácticas de la UCSC, finalidad de la práctica, vinculación entre la universidad con los centros de práctica y evaluación de las prácticas. La segunda Dimensión (Tutorías) solo se remite al conocimiento de las tutorías.

1.5.4 Procedimientos de aplicación.

Para la aplicación del instrumento de recogida de información, fue necesario realizar una serie de pasos previos que aseguren la rigurosidad del procedimiento

Lo primero fue preparar las entrevistas que permiten tener una base clara respecto a las preguntas que se quieren indagar.

Fue necesario apoyar las definiciones de las categorías y subcategorías a partir de una revisión teórica que permitiera desarrollar preguntas por cada una de ellas. Por último se sometió al instrumento a validación para darle la validez que se requiere.

La aplicación de la entrevista, se realizó durante el primer semestre 2016, en los establecimientos educativos de cada uno de los docentes entrevistados. Para esto la docente se dirigió a 4 establecimientos escolares de la provincia de Concepción. Cada entrevista realizada fue ejecutada en forma individual.

Tabla I-1 Cuadro de Categorías y Subcategorías Entrevista Diagnóstica. (Cuadro completo en anexos).

Categoría	Subcategorías	Descripción
<p>Prácticas de la UCSC: Taller de Práctica Pedagógica, mediante las cuales el estudiante va construyendo su identidad profesional y, por lo tanto otorgándole sentido y pertinencia a su proceso de formación por medio de un permanente proceso de reflexión crítica. Las Prácticas se insertan en el área de formación, integración Teoría-Práctica, en el cual el estudiante en forma individual desarrolla un proceso de participación en la institución educativa a través de la observación e intervenciones en el contexto de aula de recurso y de aula común.</p>	<p>Características de la práctica: Son todos aquellos rasgos presentes en las actividades que se realizan en la práctica pedagógica. Estos parámetros son un reflejo de un óptimo ejercicio docente, en la práctica se representa “las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad” (Marco para la Buena Enseñanza, 2008)</p> <p>Finalidad de la Práctica: La palabra finalidad viene del latín <i>finalitas</i> y se refiere al fin con que o porque se hace algo. (RAE) (http://dle.rae.es/?id=HxIm0Nf)</p> <p>El concepto de finalidad es un concepto de tipo abstracto que simboliza a la causa o la razón, el objetivo para el cual se realiza determinada acción, se tiene determinado comportamiento, etc. La finalidad es la justificación que se establece antes de comenzar algo y a la cual se quiere llegar cuando uno está en el proceso de realizar algo. (http://www.definicionabc.com)</p>	<p>Para efecto de esta investigación se considera como un indicador importante, cada vez que las educadoras diferenciales nombren las características de la práctica, así como las actividades específicas que desarrollan las estudiantes de educación diferencial en los centros donde ellas son las docentes guías.</p> <p>Se considera indicadores relevantes para esta subcategoría, cada vez que las entrevistadas se refieren a los objetivos, ejes centrales y la finalidad de la práctica de las estudiantes de la carrera educación diferencial de la UCSC.</p>

Fuente: Elaboración propia

1.5.5 Plan de análisis de datos

Para el análisis de los resultados de las entrevistas fue indispensable, realizar una transcripción fiel de cada una de las entrevistas. Para interpretar sus enunciados a partir de las categorías pre- establecidas en el cuestionario.

Se desarrollaron procedimientos de análisis a partir de una matriz de cruzamiento de las entrevistas y que nos permitió determinar las divergencias y convergencia en el discurso de las profesoras entrevistadas.

1.6 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

1.6.1 Informe de Dimensión Cualitativa.

Para tener información para el diagnóstico de la situación problemática, susceptible de abordar, es necesario tomar los resultados de las entrevistas y analizarlos.

Una vez que se hizo traspaso de entrevistas, se desarrolla el análisis de contenido, primero se reduce los datos a través de la codificación, de esta forma se desarrolla en una tabla de frecuencia, donde se contabilizan las veces que aparecen los códigos en las citas de las docentes de Educación diferencial. Se contrastan las afirmaciones que son similares con aquellas que son discordantes.

Tabla I-2 *Codificación de la información (cuadro completo en anexos).*

Código	Descripción	Sigla	Frecuencia
1	Pautas de evaluación, instrumentos de evaluación o documentos evaluativos	PE	14
2	Muestra de compromiso	MC	3
3	Evaluación	E	13

		a los desempeños de los estudiantes en su práctica	
4	Retroalimentación	Se refiere a la comunicación efectiva de los resultados obtenidos en una evaluación	R 5

Fuente: Elaboración propia

1.6.2 Levantamiento de Categorías.

Para continuar con el análisis es necesario realizar una descripción de las categorías a partir de los códigos extraídos de las entrevistas realizadas a las docentes guías de los establecimientos educativos. Se desprende las siguientes categorías:

Tabla I-3. *Levantamiento de categorías (cuadro completo en anexos).*

Categoría 1: Prácticas de la Carrera de Educación Diferencial de la UCSC		Frecuencia
Subcategorías:	Citas	
Tipos y características de prácticas de la carrera de pedagogía en educación diferencial UCSC.	<p>(.....) “Por lo general lo de la práctica uno es más observacional, ver la dinámica que se da dentro de la sala observas quizás, mi forma de trabajar con los niños y las chicas de práctica final tiene que venir con información más interiorizada, saber cómo llevar un curso, conocer planificaciones, los proyectos que se presentan, ella tiene que venir ya preparada, porque deben estar lista como para salir al rubro” (docente 1)</p> <p>(....) “Por la experiencia que he tenido otros años, hay chicas que vienen en distintos niveles de práctica, hay algunas que ejecutan actividades en la sala y otras que vienen solo a observar y como apoyo dentro de la sala”.(docente 3)</p> <p>(.....) “Esta la práctica progresiva, que es la que vienen un día y la otra es la práctica profesional”.(docente 4)</p> <p>(....) “Lo que sé qué las prácticas comienzan desde el segundo año, con un primer acercamiento en segundo año y estas prácticas son progresivas. En el inicio, toman un sentido más observacional y poco a poco la persona se va introduciendo más en aula y dentro del colegio eeeee..... eso la verdad sé que son 7, 6 más la práctica profesional” (Docente 5)</p> <p>(....) “progresivas, primero están las de observación, luego se interviene en las diferentes menciones TEL y DEA. Y Al final tuve</p>	7

la práctica profesional” (docente 6)

(...) “No sé cuántas son, pero sí sé existen las prácticas progresivas, donde las alumnas van realizando, si no me equivocó de segundo a tercer año y finalmente llegan con la práctica final y con la práctica profesional, nosotros recibimos diferentes prácticas, tanto progresivas como profesionales” (docente 8)

(.....) “mmmm como detalle no, lo desconozco (docente 11)

Fuente: Elaboración Propia

El ejemplo del levantamiento de categorías muestra la categoría 1; Prácticas de la Carrera de Educación Diferencial de la UCSC. La frecuencia de esta categoría en las entrevista fue de 7.

1.6.3 Matriz de Triangulación.

Tabla I-4. *Matriz de triangulación (Cuadro completo en anexos).*

Categoría 2: Vinculación

Subcategorías:	Citas	Triangulación
Vinculación entre los docentes de la UCSC y los profesores guías	<p>(...) “Debería ser más cercana, por ejemplo a las alumnas que tengo yo. No he conocido a los profesores que las guían a ellas. Eso debería realizarse. A o menos una vez que pudiéramos tener un contacto para saber cómo en que se fijan también en clases” (docente 7)</p> <p>(...) “Vino una vez a observar la clase de la estudiante que había, pero un relación constante.... directamente no tuve, solo esa vez que vino a observar, conversamos de la estudiante, pero eso fue al final ” (docente 10)</p>	<p>En esta sub categoría se puede apreciar que dos docentes se refieren a la relación entre ellas y la profesora guía de la universidad a cargo de la asignatura de práctica. Se desprende una escasa o nula de vinculación. Una de ellas declara que no existe una instancia para ponerse de acuerdo en los énfasis en los saberes necesarios para aprobar la práctica. La otra destaca la falta de constancia en la visitas, lo que traería una baja retroalimentación respecto a los saberes y competencias que son necesarias para la formación de las docentes de</p>

Vinculación institucional	<p>(...) “mmmmm , la Católica, no sabría decir, no sabría, por el hecho que ellos tiene más vinculación con Marcela que es la Directora, nos indica, si van a venir alumnas, si vamos hacer una actividad, si va a venir alguien e la universidad, ella es la que en realidad recibe las instrucciones de parte de ustedes y ya y nosotros las seguimos. Ahora como una vinculación más allá de las alumnas, que yo sepa no” (docente 4)</p>	<p>educación diferencial.</p> <p>Respecto a la vinculación de los centros educativos y la universidad. Dos de las docentes entrevistadas, manifiestan que “Creo” que existe una relación, su afirmación la basan principalmente, por que llegan estudiantes a realizar prácticas, sin embargo una de ella confiesa que esta vinculación se limita a recibir estudiantes en prácticas.</p>
	<p>(...) “yo creo que si, por que desde que yo llegué que vienen alumnas de la universidad” (docente 3)</p>	<p>Hay una tercera docente que, piensa que la relación de vinculación, la siente más cercana, pero no explica por qué.</p>
	<p>(...)Ahora, sí. He visto más presencia. Durante este año. 2016, que es año que yo estoy trabajando, porque los años anteriores donde yo hice la práctica profesional, fue poca la vinculación, en realidad, ahora yo siento que se ha dado más énfasis” (do 9)</p>	
Comunicación	<p>(...) “sí, por que hay veces que una alumna me dice una cosa y la otra me dice otra información, porque se supone que si están en la misma universidad y están en la misma práctica intermedia deberían hacer lo mismo” (docente 2).</p>	<p>En relación a la comunicación entre las docentes que realizan la cátedra de práctica y a profesora guía, Se depende que existe una bajísima comunicación. Una de las docentes manifiesta que la información es poco clara y trae confusión en las actividades que deben desarrollar las estudiantes. Otras dos docentes, reconocen que no han tenido una conexión directa con la responsable de la Cátedra de la UCSC y que es necesaria una retroalimentación, que puede ser a través de un taller o de una charla.</p>
	<p>(...)”No me comunicado nunca, con ella, la verdad”.... Yo creo que no, por eso le estaba mencionando antes que siento, que hay pocas supervisiones y poco acompañamiento y poca visitas.... yo creo que aunque sea una vez, este tipo de concientización o de taller que se podría hacer a los profesores. Explicando cual es deber de la alumna en práctica profesional, se hace una vez y se hace bien.” (docente 5)</p>	
	<p>(...) “sería súper bueno que nosotros supiéramos</p>	

algo más de ustedes y aparte de eso, saber cuál es el método que traen sus alumnas de qué forma ellas lo trabajan, para que también nosotras no quedar tan en el pasado, un poco colgada ¿qué está haciendo? ¿a qué se refiero esto?, ¿será nuevo? Entonces para nosotros, para mí sería súper entretenido que la universidad nos ayude a que nos diera charlas” (do 4)

Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo se muestra la triangulación de la segunda categoría: Vinculación, contactando la declaración de las profesoras que respondieron al diagnóstico.

1.6.4 Análisis de los Datos.

1.6.4.1 Categoría 1: Prácticas de la Carrera de Educación Diferencial de la UCSC

En la primera categoría, que hemos llamado práctica de la carrera de educación diferencial, es posible reconocer tres subcategorías, que se desprenden de las afirmaciones vertidas por las docentes entrevistadas.

Subcategoría: Tipos de prácticas y Características.

Esta subcategoría hace referencia al conocimiento que tiene los docentes guías entrevistados en relación a las prácticas que realizan las estudiantes la carrera de educación diferencial de la UCSC.

Existe diversidad en los conocimientos de las profesoras respecto a los tipos de prácticas. Hay un grupo que señalan que existen prácticas de observación, donde las estudiantes contemplan la dinámica que se desarrolla en el aula, en relación a las actividades propias del ejercicio docente y realizan actividades de apoyo a la profesora guía. Estas prácticas corresponden a las primeras que ejecutan las estudiantes en formación.

(....) “Por la experiencia que he tenido otros años, hay chicas que vienen en distintos niveles de práctica, hay algunas que ejecutan actividades en la sala y otras que vienen solo a observar y como apoyo dentro de la sala”.(docente 3)

(....) “progresivas, primero están las de observación, luego se interviene en las diferentes menciones TEL y DEA. Y Al final tuve la práctica profesional” (docente 6)

(....) “Lo que sé que las prácticas comienzan desde el segundo año, con un primer acercamiento en segundo año y estas prácticas son *progresivas. En el inicio, toman un sentido más observacional y poco a poco la persona se va introduciendo más en aula y dentro del colegio eeeee..... eso la verdad sé que son 7, 6 más la práctica profesional*” (Docente 5)

(.....) “Esta la práctica progresiva, que es la que vienen un día y la otra es la práctica profesional”.(docente 4).

(....) “No sé cuántas son, pero sí sé existen las prácticas progresivas, donde las alumnas van realizando, si no me equivocó de segundo a tercer año y finalmente llegan con la práctica final y con la práctica profesional, nosotros recibimos diferentes prácticas, tanto progresivas como profesionales” (docente 8)

Respecto a las prácticas finales, la mayoría de las profesoras las menciona, sin embargo solo de ellas hace una descripción de la práctica profesional. Señala que, es durante la praxis terminal, donde las estudiantes, deben tener interiorizados antecedentes de los alumnos que atienden, y además deben tener conocimientos de planificaciones.

(.....) “Por lo general lo de la práctica uno es más observacional, ver la dinámica que se da dentro de la sala observas quizás, mi forma de trabajar

con los niños y las chicas de práctica final tiene que venir con información más interiorizada, saber cómo llevar un curso, conocer planificaciones, los proyectos que se presentan, ella tiene que venir ya *preparada, porque deben estar lista como para salir al rubro*” (docente 1).

Solo una profesora reconoce que no tiene mayor información respecto de las prácticas que realizan las estudiantes de la carrera de educación diferencial de la UCSC.

(.....) “mmm como detalle no, lo desconozco (docente 11).

Respecto de las prácticas, algunos autores señalan la importancia de las praxis de la formación docente. Para Cisternas (2011) señala “Contamos con evidencias múltiples sobre la importancia que tienen las distintas instancias prácticas para el aprendizaje docente, la construcción de conocimiento práctico anclado y sustentado por la teoría, y la formación de un habitus reflexivo que fortalezca el ejercicio autónomo de la profesión”

La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar (Ávalo, 2004, p.14).

Dada la importancia que tiene la práctica en el proceso de formación de los futuros profesores, se hace imprescindible que los docentes que acogen a estudiantes en formación, tengan claridad respecto a los tipos de práctica y la progresión de las

mismas. Esto es muy importante, por el profesor guía, al tener un conocimiento de las actividades, objetivos y la evaluación de la práctica, puede hacer una mediación efectiva y contextualizada de los aprendizajes que los estudiantes practicantes requieren conocer.

Subcategoría 2: Objetivos de la práctica.

En esta subcategoría se entregan antecedentes a cerca de los objetivos de la práctica de la carrera de Pedagogía en educación diferencial. Existen diferentes opiniones al respecto, hay poca claridad y en las declaraciones de algunas de la profesoras se evidencia inseguridad, en las pausas y en las afirmaciones “yo me imagino”, “¿cómo lo explico?”. Las profesoras manifiestan que el objetivo es aprender todos los saberes que están implicados en la labor de una educadora diferencial; conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes, rutinas (que se dan en la sala de clases), diagnóstico, trabajo colaborativo entre otros, poniendo en práctica las capacidades y/o herramientas adquiridas en la universidad para desempeñar la labor docente con éxito.

(...) “básicamente cómo manejar un curso o cómo implementar los modelos de enseñanza o mejor lo indicado que sea lo más... ¿Cómo lo explico?... Lo que ellos necesitan para aprender, si bien todos sabemos que todos los niños aprenden de la misma manera, es saber interiorizarse en un curso y saber, tratar que todos los niños de acuerdo a su momento o a su nivel de aprendizaje todos capten lo que nosotras queremos enseñar”
(docente 1)

(...) “yo creo que en fondo conozcan cómo funciona la escuela, como se trabaja, por las actividades que hacemos o las rutinas que tenemos dentro de la jornada, o sea básicamente es eso”.(Docente 2).

(...) “En la práctica profesional, yo me imagino que es aplicar todo lo que nosotras aprendimos, la teoría en la práctica, o sea en el caso de nuestra carrera el diagnóstico del manejo en el aula eeeee..... en el

trabajo colaborativo con profesores del colegio, yo creo que es el principal objetivo y el acercamiento a lo que va ser después el mundo laboral”(docente 5)

(...) “Es poner todas las capacidades de todo lo que te enseñó la universidad en práctica, o sea las herramientas que te da la universidad, como abordar las intervenciones y lo que corresponde a la profesión y aplicarla en aula común y aula de recursos”.(Docente 6)

(...) “mmmm no los conozco la verdad fielmente lo que debe decir, pero sí sé qué es acercar lo máximo posible al estudiante a la labor que va a desempeñar cuando entre al mundo laboral” (docente 9).

(...) “es que me confunde un poco, porque por objetivo y se más o menos el fin de una práctica profesional, que tiene que desenvolverse como tal” (Docente 11)

En cada una de las prácticas están definidos los objetivos para cada una de las pasantías que tiene la carrera durante el proceso de formación, específicamente en la asignatura de práctica profesional, se detallan los siguientes objetivos generales;

- 1) Demostrar competencias profesionales que den cuenta de los conocimientos y habilidades, adquiridos por el estudiante desde las distintas áreas del aprendizaje.
- 2) Analizar en forma crítica su accionar psicopedagógico, proponiendo e implementando, en forma creativa, soluciones pertinentes a los problemas de la realidad educativa en la cual el estudiante se desenvuelve.
- 3) Valorar la acción psicopedagógica como una actividad integral, rica en experiencia y útil en aspectos relacionados con el desarrollo personal.(programa de práctica profesional).

Al realizar un contraste entre lo que declaran las docentes y lo que entrega el programa de estudio de la carrera, encontramos que hay una baja coincidencia en algunos aspectos, referidos a los dos primeros objetivos centrales. Las convergencias, se dan en el desarrollo de los conocimientos específico que implicados en la tarea de una educadora diferencial. Sin embargo llama la atención en las afirmaciones vertidas por las docentes encuestadas no se menciona el análisis crítico del proceso de formación de los estudiantes y tampoco se hace referencia a la dimensión valórica que tiene la acción psicopedagógica.

Subcategoría 3: Evaluación de la práctica.

Un aspecto que señalaron los informantes tiene relación con los instrumentos de evaluación de las prácticas. La mayoría de las educadoras declara que utiliza los instrumentos para valorar la ejecución de las actividades que realizan las estudiantes en los centros educativos donde hacen las pasantías. Solo dos educadoras no están conformes con las pautas, por su falta aplicabilidad en su establecimiento. Más de la mitad de las profesoras manifiestan que está conforme con la evaluación de las estudiantes y lo considera bueno y útil para generar una apreciación efectiva, una de las entrevistadas la describe como un proceso que tiene inicio, proceso y final, que además permite la retroalimentación de los aprendizajes adquiridos. Siendo una proceso efectivo para comprobar el logro de los objetivos.

(...) “me rijo por lo que traen las chicas en sus pautas de evaluación. Por lo general lo revisamos en conjunto, para cuando llegue el día de evaluar, digamos, ellas tengan que hacer o tengamos las dos claras que es lo que hay que evaluar y de esa manera a ellas no le falte nada y yo es la manera de informarme de qué se trata, lo hago a través de la lectura de sus pautas de evaluación”(docente 1)

(...) “si le he visto, como le decía antes hay indicadores que no se pueden observan en sala y encuentro que no son aplicables” (docente 2)

(...) “cuando las chicas llegaron, nosotras revisamos la pauta, para ver yo que cosas tenía que evaluar, porque a veces pasa que hay ítems que no observan y no se pueden evaluar y con las chicas nos sentamos y revisamos como toda la ... y esta como súper clarita” (docente 3)

(...) “De acuerdo a lo que ellas traen en la carpeta, nosotros lo revisamos de acuerdo a su evaluación y vamos viendo los pasos que tiene que seguir, todo en base que ellas traen a la documentación” (docente 4)

(...) “Me parecen bien, porque están divididos por áreas, de ejecución, de presentación, de la comunicación, que lleva tanto conmigo con el entorno, el diagnóstico y encuentro que está bien, está bien dividido, ahora sí, hay aspectos que en el tiempo no son observables, se quedan las cosas sin evaluar, se reprograman y todo, pero yo creo que está bien elaborado, y las categorías igual las encuentro bien. Porque tiene un margen... uno puede ser más o menos y tiene un tres y bien” (docente 5)

(...) “de evaluación que está implementando la universidad es súper efectiva, antes nosotras realizábamos una evaluación al final del proceso de práctica, si bien nosotras de alguna manera retroalimentábamos a las alumnas en el proceso esta evaluación que se hace, que es una evaluación inicial en el proceso y en el final, permite también hacer una retroalimentación por parte de nosotros y también por el lado de la universidad, para que los errores o las falencias que ellas tienen, las puedan ver, las puedan analizar e ir mejorando en el tiempo” (docente 8)

(...) “la verdad que, no porque me gusta la forma de evaluación, la inicial de proceso, final son bien completa” (docente 9)

(...) “Era completísimo abordaba distintos criterios, aspectos desde la apariencia personal que tenía la estudiante, como el trato que ella tenía y algo más complejo que tenía que ver con lo profesional que ella tenía que

hacer y ella manejaba curricularmente hablando, en ese sentido era muy completo tenía que sentarse y dedicarse a ver cada uno de los me gustó muy completo” (docente 10)

Lo anterior coincide con la definición entregada Santos Guerra (1988) en relación a la naturaleza de la evaluación es Señala: “La evaluación es procesual, no meramente final. La evaluación que propongo se realiza durante el proceso y no una vez terminado el programa.”.

En el mismo sentido Davini (2016), precisa “la forma privilegiada en relación con las prácticas docentes es la evaluación de proceso, acompañado de las distintas etapas e instancias de formación. La evaluación de proceso es continua y apunta a la mejora y el perfeccionamiento de las capacidades que se busca formar, brindando retroalimentación a los participantes en forma individual y grupal...

1.6.4.2 Categoría 2: Vinculación.

La segunda categoría encontrada corresponde a la vinculación, que se refiere a la relación que se establece entre los colegios, que son centros de práctica y las universidades. Esta categoría fue dividida en tres sub-dimensiones: vinculación entre los docentes de la UCSC y los profesores guías, vinculación institucional y Comunicación.

Sub Categoría: Vinculación entre los docentes de la UCSC y los profesores guías:

En este ítem se desprende que existe una baja relación entre los docentes de la universidad y los docentes de los establecimientos

(...) “Debería ser más cercana, por ejemplo a las alumnas que tengo yo. No he conocido a los profesores que las guían a ellas. Eso debería

realizarse. A o menos una vez que pudiéramos tener un contacto para saber cómo en que se fijan también en clases” (docente 7)

(...) “Vino una vez a observar la clase de la estudiante que había, pero un relación constante.... directamente no tuve, solo esa vez que vino a observar, conversamos de la estudiante, pero eso fue al final ” (docente 10)

Estas afirmaciones están en concordancia con lo que expresa Carolina Hirmas e Ignacia Cortes (2014) “Los estudiantes en práctica critican la falta de presencia de los profesores supervisores en los centros de práctica (Labra, 2011; Nocetti et al., 2005; OEI, 2010; Romero & Maturana, 2012). Aparentemente, la ausencia de supervisión se da en mayor medida en Educación Media (12%), respecto a la Educación Básica. En básica, las prácticas inicial e intermedia son guiadas exclusivamente desde la universidad, lo cual no contribuye a cautelar la progresividad en los grados de autonomía (Solís et al., 2011).

Sub: Categoría: Vinculación Institucional

Al igual que la sub categoría anterior, las profesoras declaran que la vinculación se limitan a recibir a estudiantes de la UCSC en los centros educativos.

(...) “mmmmm , la Católica, no sabría decir, no sabría, por el hecho que ellos tiene más vinculación con Marcela que es la Directora, nos indica, si van a venir alumnas, si vamos hacer una actividad, si va a venir alguien e la universidad, ella es la que en realidad recibe las instrucciones de parte de ustedes y ya y nosotros las seguimos. Ahora como una vinculación más allá de las alumnas, que yo sepa no” (docente 4)

(...) “yo creo que si, por que desde que yo llegué que vienen alumnas de la universidad” (docente 3)

(...)Ahora, sí. He visto más presencia. Durante este año. 2016, que es año que yo estoy trabajando, porque los años anteriores donde yo hice la práctica profesional, fue poca la vinculación, en realidad, ahora yo siento que se ha dado más énfasis” (docente 9)

Las afirmaciones transmitidas por las profesoras entrevistadas son concordantes con lo que Hirmas (2014), entrega en su informe sobre el Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar

Un rasgo que tensiona la formación del estudiante en práctica, es que éste se vincula a la escuela casi en exclusividad a través de la relación con el profesor guía. Además, se evidencia en la escuela un bajo reconocimiento de la experiencia de práctica como experiencia formativa. Existe una mínima interacción del profesor guía con otros miembros de la institución escolar respecto de su función (jefes de UTP, orientadores, inspectores, jefes de ciclo, jefes de departamentos), lo cual dificulta que se construya socialmente su función de guía. En suma, no se ha institucionalizado en la escuela la labor de formación del futuro docente.(Hirmas, 2014,p.12).

De acuerdo con esta afirmación hay una falta de vinculación entre la escuela y las universidades, agrega dos antecedentes que son importantes. Primero el bajo reconocimiento de la experiencia en el proceso de formación y baja relación que tienen los estudiantes con otros miembros de la comunidad escolar.

“Para los autores, la vinculación universidad-centro de práctica es clave para lograr calidad en la formación inicial, sin embargo, reconocen que ésta se mantiene como un nudo crítico. (Hirmas,2014, p.8).

1.6.4.3 Categoría 3: Comunicación.

En esta subcategoría, se devela la falta de comunicación entre los docentes de cátedra de la UCSC y las profesoras guías de los centros de práctica.

(...) “si, por que hay veces que una alumna me dice una cosa y la otra me dice otra información, porque se supone que si están en la misma universidad y están en la misma práctica intermedia deberían hacer lo mismo” (docente 2).

(...)”No me comunicado nunca, con ella, la verdad”.... Yo creo que no, por eso le estaba mencionando antes que siento, que hay pocas supervisiones y poco acompañamiento y poca visitas.... yo creo que aunque sea una vez, este tipo de concientización o de taller que se podría hacer a los profesores. Explicando cual es deber de la alumna en práctica profesional, se hace una vez y se hace bien.” (docente 5)

(...) “sería súper bueno que nosotros supiéramos algo más de ustedes y aparte de eso, saber cuál es el método que traen sus alumnas de qué forma ellas lo trabajan, para que también nosotras no quedar tan en el pasado, un poco colgada ¿qué está haciendo? ¿a qué se refiero esto?, ¿será nuevo? Entonces para nosotros, para mí sería súper entretenido que la universidad nos ayude a que nos diera charlas” (docente 4)

Esta falta de comunicación ya ha sido estudiado y como manifiesta Carolina Hirmas: “El contacto lejano y esporádico por parte de las universidades estaría afectando las facilidades de inserción de los futuros docentes en el centro educativo” (Citado por Hirmas, 2014, OEI, 2010 y Labra, 2011). Tanto los futuros docentes como los

profesores guías plantean la necesidad de una mayor interrelación entre la universidad y la escuela.

1.6.4.4 Categoría 4: Mentorías.

Esta categoría da cuenta del conocimiento que tiene las docentes entrevistada en relación al concepto de mentorías. La mayoría de las profesoras no tiene claro que significa y solo tres de las consultadas, entregan una definición.

(...) “Poco, sé que es una especie de ayuda, digamos a uno a ser mejor profesional, que se interioriza más en el tema, pero yo creo que, es necesario, porque yo creo que un apoyo súper bueno para el cuerpo docente en general” (Docente 1).

(...) “Escuche que una colega estaba haciendo, esto es nuevo, por eso no lo manejo mucho, ella estaba haciendo un estudiando para hacer mentoras a las alumnas que llegan en práctica pasantía, pero no manejo el concepto” (docente 2)

(...) “no, no sé nada.(docente 3)

(... “)mmmm, no se mucho. No he profundizado en el tema”. (Docente 4)

(...) “Las mentorías son procesos como para guiar, pero no sé de qué forma está estructurado, los objetivos no los conozco tampoco. Quién lo hace, Ustedes me imagino eso (docente 5).

(...) “El mentor, por lo que yo entiendo es como una persona que conoce, más allá de la alumna en práctica y que va guiando su proceso, está con él continuamente y se apoya en la profesora. Eso es un mentor”(docente 6).

(...) “No, no se nada (docente 9).

(...) “Bueno son las Ser un tutor apoyar en el proceso de andamiaje que con una persona que sabe menos que uno, o en este caso si yo soy

una profesora guía, apoyar a mi estudiante en práctica para que los gajes del oficio , diciéndolo de una manera coloquial” (docente 10).

En relación a este ítem se observa una concordancia entre lo que definen las tres educadoras que definieron el concepto de mentorías. El CPEIP define las mentorías como “Estrategia principal que utilizará la inducción en la cual un(a) docente mentor(a), formado específicamente para la tarea, acompaña el trabajo profesional de un docente principiante durante un año escolar” (citado por Boerr, I 2014,61)

A pesar que hay tres logran definir en términos generales, queda de manifiesto la necesidad de integrar esta estrategia al trabajo que realizan las docentes guías con sus estudiantes en práctica profesional y/o progresiva.

CAPÍTULO II DISEÑO PLAN DE INTERVENCIÓN.

2.1 JUSTIFICACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

En el diagnóstico se detectó que hay una vinculación baja entre los docentes de la UCSC y los profesores de centros de prácticas que reciben a estudiantes en las diferentes prácticas. De acuerdo con lo que entrega la literatura y lo aportado por las docentes entrevistadas, hay una falta de correspondencia, lo que se ve reflejado en la escasa interrelación entre los actores. Además se evidencia en la gran diversidad de conocimientos que tiene los docentes guías respecto a las prácticas. No dejando claridad, a todos los profesores guías, respecto al rol que deben desempeñar como profesores conductores.

Se evidencia escasas o nulas instancias para explicarles a los docentes, los elementos que para los profesores responsables de las cátedras son importantes, al momento de modelar el proceso práctico- formativo de los estudiantes en centros de práctica. Solo encontramos algunos acercamientos entre los docentes supervisores de las prácticas profesionales con los profesores guías, que no dan cuenta de una comunicación efectiva entre las partes.

“.....Con frecuencia los roles y funciones de los profesores que acompañan el trabajo del practicante no se hacen explícitas en los informes que emanan de los programas de formación de profesores” (Solar et al., 2011).

En relación a la vinculación entre las instituciones, se devela el bajo nexo existente, porque no hay una descripción de las particularidades necesarias para ser un buen maestro mentor que sea un aporte en el proceso de formación de los futuros educadores. “En este sentido, no hay una definición al interior de las escuelas de las características de un buen profesor o profesora guía (Nocetti et al., 2005; Maturana &

Romero, 2012; OEI, 2010 Citado en Hirmas, 2014). De acuerdo con lo anterior, los establecimientos que son centros de prácticas, se limitan solo recibir a estudiantes y no se realiza un trabajo de reflexión por parte de los centros de práctica, respecto al impacto que tiene para ellos (como una apoyo fundamental en las salas de clases) y para los alumnos en formación (en el proceso de adquisición de nuevas habilidades propias del ejercicio docente).

Nocetti et al. (2005) (citada en Hirmas, 2014) “constatan que la estructura de acompañamiento por parte de la universidad se funda en la figura del supervisor, quien es el único encargado de establecer el puente entre la institución de formación docente y el centro de práctica, y el único responsable de monitorear y retroalimentar la actuación de los estudiantes”.

Esta situación empobrece el proceso de formación donde todos los actores son importantes y la comunicación entre ellos permite el enriquecimiento del desarrollo de la mejora en la calidad para los aprendizajes de los estudiantes en formación y para el avance efectivo de la calidad que brindan los centros de práctica a sus alumnos.

“..... Tanto los futuros docentes como los profesores guías plantean la necesidad de una mayor interrelación entre la universidad y la escuela”(Hirmas, 2014, p.14).

Otro aspecto importante de señalar en los hallazgos del diagnóstico, denota la falta de comunicación, es la baja concordancia entre el conocimiento del objetivo de la práctica, por parte los profesores entrevistados. Esto genera poca conciencia de la función como mentor deben entregar.

“.....En síntesis, un aspecto de consenso en los estudios, con relación al rol del profesor guía, es la necesidad de mayor conciencia, orientación y diálogo con las instituciones formadoras de docentes y preparación de éstos, para ejercer su función formativa” (Hirmas, 2014, p.13).

En este mismo contexto Hirmas (2014) nos señala:

Un segundo aspecto a resaltar, da cuenta de la falta de articulación entre las carreras y los centros de práctica. Esta desarticulación es el reflejo de la primacía del saber experto que se atribuye a la universidad. Como consecuencia, se desaprovecha el saber de la experiencia en la academia y la posibilidad de renovación de la docencia escolar, desde el saber proposicional (teoría).

Se requiere entonces establecer un proceso que permita la comunicación articulada y efectiva de actores que provienen de la universidad y los que están en los establecimientos educacionales, mediante una labor co- formativa, donde se generen nuevos espacios de reflexión en torno a la formación docente y su impacto en la sociedad.

2.2 PLAN DE INTERVENCIÓN.

A continuación se detalla la intervención realizada a los profesores guías (centros educativos) en la carrera de educación diferencial, específicamente en la asignatura de práctica progresiva II, que está inserta en el cuarto semestre de la malla, y corresponde a una práctica general, dado que aún las estudiantes no toman su mención. Se detalla el objetivo general y los específicos que buscan dar respuesta a una necesidad planteada en el diagnóstico inicial. Además se entrega una síntesis detallada de la implementación de la intervención (videos explicativos). Para finalmente entregar los resultados de la intervención.

2.2.1 Objetivo general:

- Mejorar la vinculación con establecimientos educativos que reciben alumnos de la carrera de educación diferencial en prácticas a través del uso del video con el fin de mejorar la comunicación entre los profesores guías y profesores de cátedra.

2.2.2 Objetivo específicos:

- Diseñar una propuesta de intervención que involucre la creación de videos explicativos a cerca de la práctica progresiva II que buscan clarificar los objetivos, procedimientos y plazos de las actividades que deben realizar las estudiantes de la UCSC.

- Implementar la propuesta de intervención estableciendo un contacto a través del uso video que permitan retroalimentar dudas y comentarios respecto a los niveles desempeño alcanzado por las estudiantes pasantes.
- Evaluar la implementación de la intervención en la vinculación y la comunicación entre los docentes guías participantes y el profesor de la cátedra de la UCSC.

Tabla II- 1 Plan de intervención Objetivo Específico 1

Objetivo Específico 1: Diseñar una propuesta de intervención que involucre la creación de videos explicativos a cerca de la práctica progresiva II que buscan clarificar los objetivos, procedimientos y plazos de las actividades que deben realizar las estudiantes de la UCSC.

Etapa Operativa				Etapa Evaluativa		
Actividades	Plazos	Recursos	Responsables	Indicadores	Metas	Método de verificación
Definición de los contenidos de los videos que son parte de la intervención.	Octubre 2016	Humano: Docente Investigador	Docente Investigador	Establecer los contenidos que se plasmarán en el video explicativo para los profesores guías.	Categorizar los contenidos	Registro de la categorización de los contenidos.
Elaboración de un cronograma de actividades.	Octubre 2016	Materiales: Computador, hojas, impresora, grabadora o celular.		Producción de 4 videos de acuerdo con los contenidos pre- establecidos	Elaboración de 4 videos explicativos para los docentes	Registro audiovisual de los videos explicativos para los docente guías del estudio.
Elaboración de los videos.						

Fuente: Elaboración propia

Tabla II- 2 Plan de intervención Objetivo Específico 2

Objetivo Específico 2: Implementar la propuesta de intervención estableciendo un contacto a través del uso video que permitan retroalimentar dudas y comentarios respecto a los niveles desempeño alcanzado por las estudiantes pasantes.

Etapa Operativa				Etapa Evaluativa		
Actividades	Plazos	Recursos	Responsables	Indicadores	Metas	Método de verificación.
<p>Recolección del correo electrónico de las profesoras.</p> <p>Envió vía dropbox del primer y segundo video a los correos de los docentes, la segunda semana de octubre, cuando los estudiantes deben realizar la recolección de información.</p> <p>El tercer video fue enviado la primera semana de noviembre. Que detalla la evaluación.</p> <p>El cuarto video se envió la segunda semana de noviembre.</p>	<p>Octubre 2016</p> <p>Octubre- Noviembre 2016</p>	<p>Humano: Docente Investigador</p> <p>Materiales: Computador , hojas, impresora, grabadora o celular.</p>	<p>Docente Investigador</p>	<p>Recolección de los correos de los docentes que participan en la intervención.</p> <p>Destinar los videos a través de la web a los correos de los docentes.</p>	<p>Todos los correos de los docentes participantes en la intervención</p> <p>Envió a los cuatro docentes del estudio de caso de los videos.</p>	<p>Registro de los correos de los docentes que participan en la intervención.</p> <p>Registro audiovisual de los videos explicativos para los docentes guías del estudio.</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla II- 3 Plan de intervención Objetivo Específico 3

Objetivo Específico 3: Evaluar la implementación de la intervención en la vinculación y la comunicación entre los docentes guías participantes y el profesor de la cátedra de la UCSC a través de una entrevista.

Etapa Operativa				Etapa Evaluativa		
Actividades	Plazos	Recursos	Responsables	Indicadores	Metas	Método de verificación.
Elaboración de una entrevista que dé cuenta del impacto de la intervención.	Noviembre-Diciembre 2016	Humano: Docente Investigador	Docente Investigador	Confeción de las preguntas centrales para la entrevista a los docentes.	Un cuestionario para realizar la entrevista.	Registro del cuestionario para la entrevista
Aplicación de la entrevista a docentes	Diciembre 2016	Materiales: Computador, hojas, impresora, grabadora o celular.		Realización de la entrevista a los cuatro docentes participantes de la intervención.	Aplicación al 100% de las entrevistas a los docentes.	Registro de audio de las entrevistas
Análisis de los resultados de las entrevistas	Diciembre 2016				Análisis de todas las entrevistas realizadas.	Transcripción de las entrevistas Matriz de Hallazgos

Fuente: Elaboración propia

2.2.3 Plan de acción:

Se contemplan cuatro fases fundamentales para llevar a cabo la intervención:

Fase 1: Análisis de los resultados del diagnóstico: En esta etapa se analizó las entrevistas realizadas a un grupo de docentes que han sido profesoras guías de estudiantes de la UCSC.

Fase 2: Diseño de una propuesta de intervención: Se consideró la generación de videos que orienten a los profesores de los establecimientos, respecto a la finalidad de la práctica y de su rol como profesores expertos. La elaboración de estos videos entregará información útil respecto a:

- a) El primero de ellos será una presentación de los objetivos y finalidad de la práctica II, de la carrera de educación diferencial.
- b) El segundo de los videos se centrará en los trabajos, procedimientos y énfasis de la práctica II, en relación al nivel inicial en el cual se encuentran cursando las estudiantes.
- c) El tercer video explicará los procedimientos e instrumentos de evaluación de la práctica II, que habían sido enviado en la carpeta de la estudiante en práctica al inicio del segundo semestre.
- d) En último video se entregará información a las fechas de entrega de los instrumentos de evaluación (pauta de evaluación del profesor guía). Y se agradece a los docentes por su constante apoyo en el trabajo realizado durante este período.

Fase 3: Implementación de la propuesta de intervención:

En esta fase se requerirá de los email de los docentes que participarán de esta innovación, y se enviarán los videos en un período de un mes. Donde puedan ir

recibiendo la información y orientación que se relacionan con la práctica y que están previamente definidas

Durante este proceso es necesario monitorear a los docentes participantes a través de otras vías de comunicación, (llamados telefónicos) que permitiera saber si habían recibido correctamente los videos en sus emails.

Fase 4: Evaluación de la propuesta de intervención.

En esta última etapa se realizará una entrevista semi- estructurada para conocer el alcance que tendrá la implementación de la innovación en la comunicación de la profesora de cátedra de la UCSC y los profesores guías de los establecimientos educacionales.

2.2.4 Descripción del Plan de Intervención:

2.2.4.1 Preparación de la Intervención

Los videos fueron grabados con un celular con una cámara de alta resolución que permitió una buena imagen del video. Estos fueron grabados en dos instancias diferentes y siguieron las pautas predeterminadas que daría respuesta a los objetivos propuestos para la innovación. La duración del material audiovisual no supera a los 3 minutos 23 segundos por video.

Para comprender mejor el cómo se llevará a cabo la intervención es necesario, hacer una descripción de los videos 4 videos.

Video 1: Presentación, objetivos y contenidos

En este primer video se realiza una presentación de la profesora encargada de la cátedra de la UCSC. y se entrega el objetivo de los videos, como una alternativa diferente de comunicar y guiar aspecto importante que están inmersos en la práctica II. Además se entregan detalles, a las profesoras guías, respecto a la progresión de esta práctica, destacando los contenidos que han sido tratados en la universidad, y que en caso de este nivel corresponde a asignaturas que vinculan a los estudiantes con el quehacer docente, tales como: didáctica, evaluación y psicologías del desarrollo, inteligencia y aprendizaje entre otras.

Se entregan los objetivos generales y específicos de la práctica II y se detallan los contenidos que se abordan en la cátedra en las tres unidades que tiene la asignatura:

Unidad 1: Sujetos y sistemas implicados en la organización escolar.

- Contexto Social
- Profesores (rol del educador diferencial)
- Implementación actual sobre políticas educativas.

Unidad 2: Técnicas e Instrumentos de Recogida y Análisis de Información

- Observación, entrevista al profesor especialista, registro de evidencias en cuaderno.
- Talleres de diseño de planificaciones.

Unidad 3: Micro intervenciones psicopedagógicas

- Taller de aplicación de los contenidos de didáctica.
- Diseño de Intervención en lecto – escritura.
- Diseño de Intervención en matemática.

Video 2. Actividades que desarrollarán los estudiantes

El segundo video se centra en las actividades que deben realizar las y los estudiantes de la carrera en sus centros de práctica. En tal sentido se detallan las actividades o procedimientos tales como:

El informe contexto; Este debe contener las características de los centros educativos en el cual se encuentran adscritos. Se precisa respecto al formato de este trabajo, que contempla elementos tales como: identificación, tipo de establecimiento cronograma y descripción de la unidad educativa, descripción de la infraestructura entre otras. Se solicita a las docentes guías, que pueda apoyar a los estudiantes entregando los antecedentes que le servirá para comprender mejor la complejidad del contexto escolar Además se advierte que los “aprendices de profesor” en algunos casos recurrirán a entrevistas, pautas de observación. En todo este proceso se solicita apoyo constante del profesor experimentado

Planificación y ejecución de actividades: Se entregan indicaciones a los docentes guías, en relación a la planificación y ejecución de actividades, que responde a los requerimiento de apoyo a las y los estudiantes del curso de presenten NEE. En tal sentido le pedimos docentes que pueda entregar las orientaciones necesarias, que permitan a los estudiantes de la UCSC construir su aprendizaje, específicamente en asignatura de lenguaje y matemáticas (que en caso de pre- básica corresponde a los

núcleos de lenguaje verbal y relaciones lógicas matemática y cuantificación.). Se enfatiza en la mediación, como una estrategia efectiva que permite, al estudiante, hacer un análisis de la tarea que realiza y que entrega herramientas reflexivas que son vitales en la edificación del conocimiento en los futuros profesionales de la educación.

Colaboración en actividades emergentes o asignadas por el profesor guía: Se le pide a la profesora guía, que monitoree el comportamiento de los estudiantes de la UCSC. en la colaboración de las actividades.

Video 3: Instrumentos y procedimientos de evaluación

El tercer video explica el instrumento de evaluación, de la práctica II, que fue entregado al inicio del semestre en la carpeta. Se mencionan cada una de las dimensiones que son parte del instrumento, estas son: área administrativa, área técnico pedagógica, área relación profesor-alumno, y el área apoyo en aula y colaboración. Se entregan indicaciones respecto a la calificación, (se califica con nota de 1 a 7). Se recuerda, además las actividades que debieron realizar las y los estudiantes de la carrera durante su estancia en el establecimiento y se invita a los docentes a realizar comentarios en relación a la participación de los estudiantes, destacando tanto los aspectos positivos como negativos, integrando sugerencias que ayuden a los profesores en formación en la mejora de su práctica pedagógica.

Video 4: Término y entrega de pautas de evaluación

En último video entrega información de fechas de término de la práctica pedagógica II, es importante destacar que, las fechas, sufrieron modificaciones, porque algunos establecimientos educativos encontraron en paro y se define un nuevo plazo para que los profesores guías que colaboraron en la formación de los futuros educadores diferenciales puedan completar el instrumento. Se termina el video agradeciendo a los docentes que gentilmente apoyaron a los estudiantes en formación

Durante el inicio de la práctica, se solicita una ficha de identificación, que fue enviada en la carpeta, esta contiene los antecedentes institucionales y datos personales de los profesores guías. Con esta información se construye una base de datos que nos ayudará en la comunicación los docentes de los establecimientos que participarán en la experiencia.

2.2.4.2 Intervención.

Una vez que se han elaborado los videos y se tiene los email de los docentes que participan en la intervención se procede a subir los videos, para esto fue necesario trabajar con Google drive, esta aplicación permite por un lado almacenar diferentes tipos de archivos tales como documentos, presentaciones, música, fotos y vídeos y por otro permite compartir a otros desde un navegador predeterminado archivos en PDF, otros archivos Microsoft Office, vídeos y muchos tipos de archivos de imagen.

Una vez cargados los videos, se procedió a compartir estos archivos. El primer envío que corresponde a la presentación y la definición de los objetivos de la práctica. Esto se realizó la segunda semana de octubre, cuando docentes ya han tenido a la estudiante de la UCSC por más de tres semanas y se han familiarizado con su presencia. Durante este período se monitorea la recepción del material audiovisual. Gracias a esta acción se pudo identificar que no todos los participantes habían podido acceder al material. Fue necesario entonces reenviar el video para que lo pudiera ver.

El segundo video se envía la tercera semana de octubre, la idea fue entregar información útil, que permitiera a los profesores guías colaborar en la mediación de los aprendizajes de estudiantes pasantes, a partir de la implementación de las tareas específicas que deben realizar durante su estancia en los establecimientos educativos

El envío del tercer material audiovisual se realiza la segunda semana de noviembre y busca aclarar dudas respecto a los procedimientos y pautas de evaluación. Porque al

finalizar ese mes, las profesoras guías, deben hacer llegar las evaluaciones de las estudiantes, propiciando una retroalimentación oportuna de la práctica realizada en el colegio.

La tercera semana de noviembre se libera el cuarto y último video. En este se informa a los docentes respecto a los plazos y formas de como completar la carpeta. Además se agradece todo el apoyo brindado a las estudiantes de la UCSC.

Para conocer el impacto que tuvo la intervención se pensó en una entrevista semi - estructurada que pudiera dar cuenta de las impresiones que tienen los docentes participantes en esta nueva experiencia. Este método de recogida de la información contará con un cuestionario base que permita abrir la conversación en torno a la participación y uso de la tecnología en el proceso de formación cada vez más integrado y reflexivo.

Figura III-1

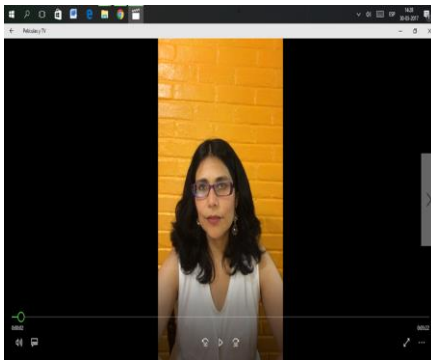


Imagen Video1

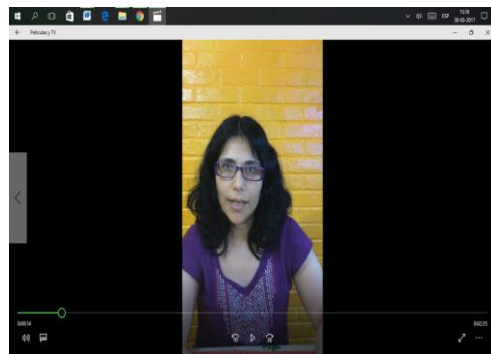


Imagen Video 3

GUIÓN ENTREVISTA DE LA INTERVENCIÓN VIDEOS

1. Con el video usted pudo conocer el detalle de las actividades que deben realizar las alumnas de la práctica II de educación diferencial, en el curso que dirige?
2. A través de los videos ¿Conoció los objetivos centrales de la práctica progresiva II ¿ se acuerda cuáles son?
3. ¿Los videos le sirvieron para realizar una correcta mediación de los aprendizajes en las alumnas que estuvieron a su cargo? Porqué
4. Usted cree que con la implementación de los videos se mejora la comunicación que existe entre la UCSC y su centro de práctica? ¿Por qué?
5. Cree usted que los videos fueron útiles para el desarrollo de la reflexión en las estudiantes de la UCSC ¿por qué?
6. Los videos le sirvieron para identificar aspectos que no estaban contemplados en la carpeta que recibieron al inicio de la práctica.
7. Con la exhibición de los videos ¿Pudo comprender mejor la evaluación de las estudiantes de la práctica II?
8. ¿Le fue difícil descargar y ver los videos?

Las aplicaciones de las entrevistas se realizaron a 4 docentes guías que tuvieron estudiantes de la práctica II durante el segundo semestre del año 2016, estas conversaciones se efectuaron en diversos momentos, todas de estas se llevaron a cabo durante los meses de diciembre y marzo en los respectivos establecimiento educativos. . El dialogo se efectuó en forma personal y se usó una grabadora para registrar la conversación con la docente.

CAPÍTULO III RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

3.1 RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

3.1.1 Característica de la muestra.

En este capítulo se presentan los resultados del impacto que tuvo la implementación de los videos, en los docentes guías de establecimientos escolares y sus estudiantes practicantes, en la comunicación y comprensión de la práctica II. En la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción en la generación de constructos significativos de los aprendizajes.

En la intervención participaron 4 profesoras especialistas en educación diferencial, que fueron docentes guías y tuvieron estudiantes de la práctica II de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de Universidad Católica de la Santísima Concepción, durante el segundo semestre del año 2016.

La totalidad de los profesores participantes en la intervención trabajan en la provincia de Concepción y se desempeñan en colegios básicos con proyecto de integración educativa.

Es importante destacar que las profesoras que participaron en la intervención tienen entre 2 y 26 años de servicio en el ejercicio docente y durante su trayectoria laboral han tenido la oportunidad de recibir a más de una estudiante en diferentes prácticas y provenientes de diversas instituciones que forman profesores.

Informe de Dimensión Cualitativa.

Para tener información respecto al impacto de la intervención se analizaron las entrevistas realizadas a las educadoras que participaron de la actividad.

Codificación de la información.

Primero se hace el traspaso fiel de entrevistas, se analiza el contenido de las declaraciones realizadas por las profesoras, luego se procede a codificar para posteriormente desarrollar una tabla que permita contar los códigos y las citas de las participantes en la entrevista.

Tabla III- 1 *Cuadro que categorías y subcategorías de la entrevista después de la intervención.(cuadro completo en anexos)*

	Código	Descripción	Sigla	Frecuencia
1	Claridad en la información contenida en el video.	Se refiere a la claridad en la información que es entregada a través del video	CIV	7
2	Observación	Técnica de recogida de información que nos permite acumular e interpretar las actuaciones, comportamientos y hechos de las personas o objeto.	O	1
3	Construcción de instrumentos evaluativos	Se refiere a los instrumento que realiza la estudiante de la UCSC, durante si práctica para la recogida de información como; Rúbricas, listad de cotejo etc.	CIE	1
4	Motivo de Evaluación	Se refiere a la intención de la evaluación que desarrolla la estudiante de la UCSC.	ME	1

Fuente: **Elaboración propia**

3.1.2 Levantamiento de Categorías.

Para el levantamiento de las categorías fue necesario hacer una descripción de las categorías, a partir de la codificación realizada. Luego se establece la frecuencia de estas por subcategorías. Se detallan 4 categorías, estas son:

- Categoría 1: Claridad de la información contenida en el video, en relación a la práctica II.
- Categoría 2: Actividades que desarrollan las estudiantes en pasantía de la práctica II.
- Categoría 3: Impacto de la intervención a través del video.
- Categoría 4: Descarga de videos..

Tabla III-2. Levantamiento de categorías (cuadro completo en anexos) .

Categoría 1: Entrega de la información contenida en el video.

Subcategorías:	Citas	Frecuencia
Claridad de la información contenida en el video en relación a las práctica II	<p>“si, estaban bien especificada y dejaba claro lo que cada una tenía que realizar en la sala de clases.” (Profesora 4).</p> <p>“si ehhhh, me pareció muy claro y además me queda como más..... ehhhh como puedo decirlo , me queda más claro a que va más enfocado el trabajo que va hacer la alumna de práctica, porque va por niveles”(Profesora 3)</p> <p>“Si, con el video las actividades a realizar por las alumnas Quedan bastante claras y permiten ayudar de mejor forma a las estudiantes en formación” (Profesora 1).</p> <p>“si, queda absolutamente claro” (Profesora 2).</p>	7

Fuente: Elaboración propi

3.1.3 Matriz de Triangulación.

Una vez identificadas y definidas las categorías se realiza una triangulación de la información encontrada en las entrevistas, donde se da cuenta de las concordancias de las declaraciones de las profesoras que participaron en la intervención.

Tabla IV-3. Triangulación (Cuadro completo en anexos).

Categoría: Entrega de la información contenida en el video.	
Citas	Triangulación
<p>“si, estaban bien especificada y dejaba claro lo que cada una tenía que realizar en la sala de clases.” (Profesora 4).</p> <p>“si ehhhh, me pareció muy claro y además me queda como más..... ehhhh como puedo decirlo , me queda más claro a que va más enfocado el trabajo que va hacer la alumna de práctica, porque va por niveles”(Profesora 3)</p> <p>“Si, con el video las actividades a realizar por las alumnas Quedan bastante claras y permiten ayudar de mejor forma a las estudiantes en formación” (Profesora 1).</p> <p>“si, queda absolutamente claro” (Profesora 2)</p> <p>. “Si porque que es necesario que a uno le expliquen, como más en persona que ir leyendo en un papel, por lo menos a mí me queda mucho más claro” (Profesora 4)</p>	<p>Todas las profesoras que respondieron a la entrevista manifiestan que la utilización de videos facilitó la entrega de información, dejando claro las actividades que deben desarrollar las estudiantes que están en práctica progresiva II de la UCSC.</p> <p>Una docente declara que la explicación era necesaria para comprender mejor.</p>

Fuente: Elaboración propia

3.2 Resultados de la intervención

Los resultados obtenidos en la intervención, se puede desprender que las docentes en la **categoría 1**; En relación a la entrega de la información contenida en el video. Se pudieron identificar los siguientes resultados:

Sub- categoría 1, que define la claridad de la información contenida en video en relación a la práctica II. Las educadoras coinciden en sus declaraciones porque totalidad de las profesoras manifestó que el uso de videos facilitó la comunicación, porque les permitió tener claridad de la información necesaria, en relación a las actividades que debieron realizar las estudiantes que realizaron su práctica progresiva II. Como consecuencia de esto se destacó que la mejor comprensión contribuyó a mediación entre las profesoras guías y sus estudiantes.

Sub- categoría 2: que define la necesidad de explicación de las actividades. Existe divergencia porque solo dos de las profesoras destacan que los videos ayudaron en las explicaciones orales sobre el desarrollo de reflexión. Porque al leer los documentos que delinear la práctica II, no siempre les quedó tan claro el propósito y contenido de las instrucciones o las pautas que evalúan las acciones de la praxis.

Sub- categoría 3: Conocimiento de los objetivos de la práctica. Una docente destaca que el tener claro los objetivos de la práctica le había ayudado para delimitar su labor como profesora guía. Pudiendo contribuir de forma más efectiva al fortalecimiento de las habilidades de las futuras profesoras.

Respecto a la **categoría 2**: Que define las actividades que realizan estudiantes en pasantía de la práctica II en los diferentes establecimientos asignados. Las educadoras diferenciales logran identificar y comprender mejor las actividades y niveles respecto a las acciones que deben realizar sus alumnas en la práctica II. Se evidencia convergencia por que todas estas se relacionan con tareas docentes tales como, intervenciones en el aula (matemáticas y lenguaje), recogida de información a

partir de aplicación de instrumentos entre otras. Esto coincide con el eje de la práctica II, propuesta por la carrera de educación diferencial que señala:

El curso busca desarrollar en el estudiante las capacidades para que, a partir de las observaciones y conocimiento de los procesos psicopedagógicos, diseñe y ejecute propuestas didácticas tendientes a fortalecer los aprendizajes en los alumnos y alumnas en el proceso educativo, así como la correspondiente Evaluación de estos aprendizajes.(Programa la Práctica II de Carrera Pedagogía en Educación Diferencial, 2016).

En la **categoría 3:** Que habla sobre el impacto de la intervención a través del video. Se desprende que esta tuvo un impacto positivo. Se develan diversas impresiones positivas del uso del dispositivo. Sin embargo hay divergencias en la apreciación del porque la interpretación de este impacto.

Sub- categoría 1: Que se refiere a seguridad al ver el video más de un vez. Una Profesora manifestó que el ver los videos le dio seguridad, porque le entregó la posibilidad de volver a contemplar la explicación en más de una ocasión y así pudo aclarar puntos que en una primera mirada no quedaron claros.

Sub- categoría 2: Generación de diálogo: En esta sub categoría una profesora declaró que el uso del dispositivo, tuvo un impacto positivo porque fomentó el diálogo y la coordinación, entre ella y la estudiante que tiene a su cargo durante el período que duró la práctica.

Sub- categoría 3: Mejor comprensión de la información: Las docentes señalaron que los videos fueron importantes porque le permitieron acceder a la información de una manera diferente que le facilita la comprensión de las actividades y la intensidad de la

práctica II. Otra docente manifiesta que a través de los videos se genera más cercanía y comprensión de la práctica.

Categoría 3: Descarga de videos En relación a la forma de acceder a los videos (descargas). Tres de las cuatro profesoras tuvieron dificultades para descargar los videos, y una de ellas manifiesta la necesidad de ver el sistema operativo.

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES

4.1 CONCLUSIONES:

Considerando el desarrollo del presente trabajo de investigación y la correspondiente revisión bibliográfica, se han logrado establecer conclusiones y proyecciones que contribuirán a la mejora de la vinculación entre la Universidad y Centros de Práctica, en cuanto a la comunicación efectiva entre alumnos y profesores guías a lo largo de su proceso de formación profesional.

De esta forma, en una primera etapa se develó la necesidad de contar con dispositivos que pudieran mejorar la vinculación. Esta constatación se llevó a cabo a partir de una evaluación diagnóstica que se apoyó con investigaciones recientes que se relacionan con la formación inicial docente. Para dar respuesta a esta problemática, se crearon videos fueron enviados a los profesores que tenían estudiantes de la práctica II de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, con el objetivo central de implementar una propuesta de intervención que favoreciera el contacto de la docente de cátedra de la universidad, con las profesoras guías de los establecimiento. Gracias a los datos obtenidos, se ha logrado demostrar sí posible mejorar la vinculación entre las profesionales a partir de la utilización de dispositivos tecnológicos.

A su vez, la transmisión de videos permitió eliminar las barreras de tiempo y espacio que se producen por el hecho de trabajar en contextos físicos diferentes. La falta de oportunidad, por parte de la profesora responsable de la cátedra de la práctica de la UCSC, para hacer una visita a los centros y conversar en forma directa con la profesora guía, se puede suplir, así, a través de los dispositivos implementados, dado que se establece una cercanía y una relación vinculante entre los docentes que contribuyen en conjunto a la formación de los futuros profesores de Educación Diferencial. De esta forma, en términos generales, se observó que los docentes guías que participaron de la intervención mostraron su conformidad con el uso de videos, puesto que los comunicados realizados a través de los videos mostraron información relevante, tal como:

- Intervenciones en el aula común o de recursos (matemáticas y lenguaje).
- Recogida de información a través de la elaboración y aplicación de instrumentos. (cuestionarios- rúbrica- entre otras)
- Colaboración con los estudiantes.

Lo anterior, demostró estar en concordancia con el eje de la práctica que propone la UCSC, donde se desarrollan competencias y habilidades propias de un profesional de la educación. La mejora en la vinculación es vital para mediar en forma efectiva estos aprendizajes, además, las participantes en la intervención, declaran que comprendieron el sentido central de los objetivos de la práctica II y su desarrollo en el contexto educativo, esto en función de que los profesores manifestaron, por un lado, sentirse más seguros al resolver las dudas respecto de las indicaciones e instrucciones correspondientes que surgen al momento de asumir el rol de profesor guía. Por otro lado, la forma en cómo se presenta la información contribuyó a la retroalimentación de dudas y comentarios respecto de los niveles desempeño alcanzado por las estudiantes pasantes.

Finalmente, y de acuerdo con la impresión de las profesoras que participaron de la intervención la reproducción de los videos explicativos, los videos creados en función de la comunicación real y efectiva entre instituciones educativas, permitió la coordinación efectiva entre la profesora guía con la estudiante que tiene bajo su responsabilidad formativa, lo que, indiscutiblemente, logró beneficios en la generación de un diálogo que permitió la reflexión sobre la práctica docente en cuanto a los diferentes contextos y acciones que deben realizar los futuros docentes a lo largo de su desarrollo académico y profesional.

4.2 Proyecciones futuras.

La intervención realizada permitió comprobar que el uso del video pudo mejorar la vinculación con las cuatro profesoras que participaron en la experiencia. Esta metodología, se puede proyectar en primera instancia a todas las secciones de la asignatura de la práctica II. Y a otras prácticas para involucrar a una mayor cantidad de profesoras guías. Además se puede utilizar otros tipos de dispositivos instantáneos como los whatApp, a través de la mensajería u otras aplicaciones que permitan conectar a los docentes con la Universidad y poder resolver preguntas o dudas en tiempo real.

Otra proyección que se puede realizar a partir de la implementación de dispositivos multimedia es la exploración de una plataforma interactiva que vincule a los diferentes actores en la formación práctica con uso de otros recursos tales como audios, videos, documentos entre otros. Integrando la posibilidad reflexionar sobre la práctica docente y en actividades de investigación sobre la misma. Mejorando la comprensión de la práctica reflexiva.

4.3 Limitaciones

Las limitaciones de la intervención fueron fundamentalmente la falta de concordancia de los horarios para la realización de las entrevistas. Esto trajo como consecuencia una demora en la toma de las entrevistas que se realizaron para el diagnóstico y de entrevistas que se llevaron a cabo después de la intervención.

Otra limitante fue el uso de programas que no fueron los más universales. Esta situación no permitió en primera instancia que las participantes pudieran ver los videos por una incompatibilidad en el sistema operativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

Andreucci, P. (2016). Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: Una propuesta de construcción desde la re-construcción desde la complejidad.

DOI: 10.4151/07189729

Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda

Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001

Ávalos, B. (2003) La formación inicial docente en Chile. [archivo PDF]

Recuperado

<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALO%20S.pdf>

Ávalos, Beatrice. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002.

Bernasconi, A. & Rojas, F. (2003) Informe sobre la educación superior en Chile: 1980- 2003 [archivo PDF] Recuperado de <http://www.bib.ufro.cl/portalv3/files/informe-la-educacion-superior-en-chile-desde-1980-al-2003.pdf>

Formato ISO 690-2 (Artículos de revistas electrónicas) Formato NLM Formato APA6 Formato Harvard Formato MLA Formato Chicago Formato Vancouver

Bravo Ramos, Luis, ¿Qué es el vídeo educativo?. Comunicar [en línea] 1996,
(marzo) : [Fecha de consulta: 23 de octubre de 2017] Disponible
en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800620>> ISSN 1134-
3478

Boerr, I. (s.f.) Acompañar los primeros pasos de los docentes; Chile, Editorial
Santillana [en línea] Recuperado en www.oei.es/historico/idie/chile03.pdf

Boerr, I. (2014), El largo camino de convertirse en profesor, En rev, *Docencia*
Vol 54, p52-63[en línea] Recuperado en
<http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20141126235224.pdf>

Castro, Santiago, Guzmán, Belkys, Casado, Dayanara, Las Tic en los procesos de
enseñanza y aprendizaje. Laurus [en línea] 2007, 13 [Fecha de consulta:
12 de octubre de 2017] Disponible
en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102311>> ISSN 1315-
883X

Cisternas, Irsa y otros.(2013) Modelo de práctica para las carreras de pedagogía
de la facultad de educación.

Coiduras, J., París, G., Torrelles, C y Carrera, X. (2014) La evaluación de
competencias en una experiencia de formación dual de maestros:
diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad, En
rev, *Estudios pedagógicos* Vols XL, número especial 1:29. Recuperado
de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art03.pdf>

- Correa, E. (2009) El supervisor de prácticas recursos para una supervisión eficaz .En Rev. *Pensamiento Educativo* Vols 44-45, pp 237-254.
- Correa, E. (2011) La práctica docente: una instancia de desarrollo profesional. En Rev. *Perspectiva educacional* Vols 50, pp 77-95.
- Davini, M. (2016), *La formación en la práctica Docente*. Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política en Chile 1990- 2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 31(1), 113-135.
[.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007](https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007)
- Educarchile, (s/f), Orientaciones prueba inicia [archivo PDF] Recuperado http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Estudiantes_pedagogia/orientaciones_inicia/orientacion1.pdf
- Falcón, M.(2013), La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *MediSur* [archivo PDF] 2013, 11 (Junio-Sin mes) : [Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2017] Disponible en: <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=180027524006>
- ISSN
- Hirnas, C.(2013) “Estado del Arte sobre formación práctica en carreras de pedagogía”, realizado para la OEI Chile el año 2013”, Rev: *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 127-143.
- Hirnas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación

práctica de futuros profesores. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40 (Especial), 127-143. .doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008

Hirmas, C. Córtes, I.(2014) Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar. Recuperado en http://www.oei.cl/historico/web/images/stories/Informe_Seminario_Formacion_docente.pdf.pdf

Inostroza de Celis, G, Jara, E y Tagle, T.(2010). *Perfil del mentor basado en competencias*, En rev, Estudios pedagógicos Vols XXXVI, N°1: 117-129. Recuperado en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art06.pdf>

Ley 201.129 Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de educación, Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 23 de octubre de 2006.

Martínez, M. y Gary F., (2015), La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas, En rev, estudios pedagógico Vols XLI, N°2: 389-399. doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023

Mineduc, (s/f), Claves de la política nacional docente Recuperado de <http://www.politicanacionaldocente.cl/>

Mineduc (2001), Programa de fortalecimiento de la formación inicial de docentes. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/595/articles-140980_informe_final.pdf

Mineduc, (2012). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/2012/librobasicaokdos.pdf>

Mineduc,(2013). Estándares orientadores para egresados carreras de pedagogía en educación especial. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/nuevos%20estandares/educacionespecial.pdf>

Navarro, R. y otros. (2005).Informe sobre comisión sobre formación inicial, [archivo PDF] Recuperado en www.oei.es/historico/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos (2015) Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: tensiones y desafíos [archivo PDF] Recuperado en http://oei.cl/historico/web/images/publicacion_formacion_practica_2.pdf

Perrenoud, P. (2011), Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, España. Editorial Graó https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf

Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. Calidad en la educación, (39), 117-154. .doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005

- Sanmartí, N (2000). El diseño de las unidades didácticas. En Perales F. Cañales, P. (compiladores) *Didácticas de la Ciencias Experimentales*. Alcoy, Marfil.
- Schön, D, 1992. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España, Editorial Paidós.
- Solar, H y otros (S/A) *Modelo de formación práctica para los programas de formación inicial docente desde un enfoque profesionalizante y por competencias*. Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, campus San Andrés, Concepción Chile.
- Solís, M. C, 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. doi.org/10.4067/S0718-07052011000100007
- UNESCO, (2006), *Modelos innovadores en la formación inicial docente: Estudio de casos de modelos estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. [archivo pdf] Santiago, Chile. Editado en Oficina Regional de educación para América Latina y el Caribe. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>
- Universidad Católica de la Santísima Concepción. (2006). *Plan de Carrera de pedagogía en educación diferencial*, Facultad de Educación, Concepción Chile.

ANEXOS

Entrevista Diagnóstico

Profesora 1:

Karina: tú ¿Conoces o sabes en qué consisten las prácticas de la UCSC?

Odena: Muy interiorizada no estoy, pero si bien, me rijo por lo que traen las chicas en sus pautas de evaluación. Por lo general lo revisamos en conjunto, para cuando llegue el día de evaluar, digamos, ellas tengan que hacer o tengamos las dos claras que es lo que hay que evaluar y de esa manera a ellas no le falte nada y yo es la manera de informarme de qué se trata, lo hago a través de la lectura de sus pautas de evaluación

Karina: ¿Conoce alguna características?

Odena: Por lo general lo de la práctica 1 es más observacional, ver la dinámica que se da dentro de la sala observas quizás, mi forma de trabajar con los niños y las chicas de práctica final tiene que venir con información más interiorizada, saber cómo llevar un curso, conocer planificaciones, los proyectos que se presentan, ella tiene que venir ya preparada, porque deben estar lista como para salir al rubro.

Karina: ¿Qué significa estar preparadas?, eso es un objetivo centrales de la práctica?

Odena: estar preparadas es saber, básicamente cómo manejar un curso o como implementar los modelos de enseñanza o mejor lo indicado que sea lo más....

Como lo explico.... Lo que ellos necesitan para aprender, si bien todos sabemos que todos los niños aprenden de la misma manera, es saber interiorizarse en un curso y saber, tratar que todos los niños de acuerdo a su momento o a su nivel de aprendizaje todos capten lo que nosotras queremos enseñar.

Karina: ¿Cómo se ha generado la vinculación entre la universidad y las distintas prácticas?

Odena : a que se refiere con vinculación

Karina: ¿hay vinculación?

Odena: si yo creo que si, las chicas que hemos tenido aquí se han mostrado siempre atentas o súper pendientes de como.... Yo no sé cómo hayan sido tus otras prácticas, pero ellas se muestran comprometidas, lo menos a mí me ha tocado que se muestran comprometidas, de como nosotros trabajamos, preguntan mucho, les gusta estar informado de lo que vamos haciendo día a día, nosotros realizamos bastantes actividades y ellas siempre están pendientes de como poder informarse y poder participar en forma interactiva de todo lo que estamos haciendo.

Karina: Usted, mantiene comunicación con la profesora de práctica?

Odena: Directamente con ella, no, solo a través de las carpetas

Karina: ¿y dentro de las prácticas has podido conocer cómo les va las chicas dentro de la cátedra?

Odena: No, tengo ninguna retroalimentación y también sería bueno quizás ... creo yo..... esa instancia la tiene que hacer uno saber ¿ qué les pareció el modelo?

Porque uno finalmente es un modelo para ellas y también creo yo que es súper importante saber ¿qué?..... una evaluación digamos mutua. Saber ¿cómo lo ven?

Si encuentran que estamos utilizando una buena metodología, que ellas trabajen en conjunto, porque yo creo que uno nunca termina de aprender a enseñar y es

Karina: Usted. Cree que sería útil implementar un dispositivo para mejorar la vinculación?

Odena: Si, es súper importante porque todas las personas podamos recibir una instancia de una retroalimentación, porque las personas que estamos estudiando, hay ideas nuevas, y esas ideas son súper importantes que nosotros podamos colaborar para que todos es un bien común para que los niños aprendan.

Karina: Respecto a las evaluaciones que se generan Tú has podido ¿conocer los instrumentos?

Odena: heeee no,

Karina: ¿los instrumentos son las pautas de evaluación?

Odena: si, con eso yo me informo con lo que ellas tiene que hacer.

Karina: y que te parecen estas pautas?

Odena: yo encuentro, a mí me gustan las pautas que tienen en evaluación, pero yo creo que a ellas les falta conocer mejor o detalladamente, porque de repente las chicas llegan nos entregan la pautas pensando que ellas ya saben lo que tienen que hacer a que vienen, pero me he dado cuenta que ellas no saben que dice ese

contenido o no lo han visto no le han echado una miradita, porque de repente a mí me gustaría conversar (con la profesora guía) y ver la evaluación en conjunto , por lo mismo que le explicaba anteriormente, para no se nos vaya escapada y no me digan , pucha esto no lo sabía. Por eso yo creo que es bueno que ellas vayan conociendo bien la pauta de evaluación, que ya la traigan digamos interiorizada, en el caso que yo no entienda algo que ahí dice, miera esto significa tal cosa.

Karina: Y eso no sería responsabilidad de los profesores de cátedra

Odena: es que claramente, le vuelvo a decir a mí me gusta revisar al principio la evaluación, ¿qué es lo que tienen que hacer?, porque finalmente y como le diga deberían venir con eso, ya interiorizado y ya saber cada punto de lo que le van a evaluar.

Karina: ¿sabes algo de mentorías?

Odena: Poco, sé que es una especie de ayuda, digamos a uno a ser mejor profesional, que se interioriza más en el tema, pero yo creo que, es necesario, porque yo creo que un apoyo súper bueno para el cuerpo docente en general.

Karina: y tú usas la tecnología y la usarías para mejorar la comunicación con la U?.

Prefiero la el face to face, más que la tecnología porque yo puedo ver un video y entender otra cosa

CUESTIONARIO ENTREVISTA DE LA INTERVENCIÓN VIDEOS

- 1- Con el video usted pudo conocer el detalle de las actividades que deben realizar las alumnas de la práctica II de educación diferencial, en el curso que dirige?
- 2- A través de los videos ¿Conoció los objetivos centrales de la práctica progresiva II ¿ se acuerda cuáles son?
- 3- ¿Los videos le sirvieron para realizar una correcta mediación de los aprendizajes en las alumnas que estuvieron a su cargo? Porqué
- 4- Usted cree que con la implementación de los videos se mejora la comunicación que existe entre la UCSC y su centro de práctica? ¿Por qué?
- 5- Cree usted que los videos fueron útiles para el desarrollo de la reflexión en las estudiantes de la UCSC ¿por qué?
- 6- Los videos le sirvieron para que identificar aspectos que no estaban contemplados en la carpeta que recibieron al inicio de la práctica.
- 7- Con la exhibición de los videos ¿Pudo comprender mejor la evaluación de las estudiantes de la práctica II?
- 8- ¿Le fue difícil descargar y ver los videos?

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS
RESPUESTAS A LA ENTREVISTA PROFESORA 1

Karina: Buenas tarde profesora, primero quiero agradece su disposición y su tiempo para la realización de esta entrevista.....Profesora, la idea de esta entrevista es que me pueda señalar su impresión respecto a innovación en la comunicación entre la profesora de cátedra y los docentes guías de los centros educativos. ¿Con el video usted pudo conocer el detalle de las actividades que deben realizar las alumnas de la práctica II de educación diferencial, en el curso que dirige?

Katherine: Mmmm ... SI, CON EL VIDEO LAS ACTIVIDADES A REALIZAR POR LAS ALUMNAS QUEDAN BASTANTE CLARAS. y permiten ayudar de mejor forma a las estudiantes en formación.

Karina: A través de los videos pudo conocer los objetivos centrales de la práctica progresiva II ¿ se acuerda cuáles son?

Katherine: SI, CONOCI LOS OBJETIVOS CENTRALES. mmmmm de lo que me acuerdoAPLICACIÓN EN AULA (INTERVENCION en lenguaje o matemáticas)donde se enfatiza en los CONOCIMIENTOS TEORICOS ADQUIRIDOS. Ehhhhh recordar la importancia de ANÁLISIS CRÍTICO

SOBRE APRENDIZAJE. Y otro objetivo es VALORAR LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

Karina: Cuéntame y ¿Los videos le sirvieron para realizar una correcta mediación de los aprendizajes en las alumnas que estuvieron a su cargo? Porque

Katherine: ehhhh yo creo que SI, YA QUE LOGRAN DELIMITAR NUESTRA TAREA COMO GUIA, YA QUE CONOCIENDO LOS OBJETIVOS CENTRALES, QUEDA CLARO LO QUE EL ALUMNO EN PRÁCTICA DEBE REALIZAR EN AULA Y SE LE APOYA EN EL CÓMO ESTO SE DEBE REALIZAR ESPECIFICAMENTE.

Karina: entiendo y Usted cree que con la implementación de los videos se mejora la comunicación que existe entre la UCSC y su centro de práctica? ¿Por qué? ENTREGA INFORMACIÓN RELEVANTE, PERO NO VEO QUE EXISTA RETROALIMENTACIÓN...A MENOS, QUE EXISTA LA INSTANCIA DE LA CREACION DE VIDEOS, DESDE EL CENTRO DE PRACTICA A LA UCSC.

Karina: O sea tú crees que falta otra instancia de retroalimentación

Katherine: sí, de todas maneras, tendrían que enseñarnos a hacer videos para enviar las preguntas.

Karina Cree usted que los videos fueron útiles para el desarrollo de la reflexión en las estudiantes de la UCSC ¿por qué?

Katherine: SI, PORQUE AL CONOCER NOSOTROS COMO GUIAS LOS LINEAMIENTOS, LUEGO DE VER LOS VIDEOS SE PUEDE

REFLEXIONAR EN CONJUNTO CON LOS ALUMNOS, QUEDANDO MAS CLARO EL PROCESO.

Karina: Entonces se cumple de mejor forma la reflexión.

Katherine: Si de todas maneras.

Karina: Los videos le sirvieron para que identificar aspectos que no estaban contemplados en la carpeta que recibieron al inicio de la práctica.

Katherine: mmmmm NO sé, LA CARPPETA ES BASTANTE CLARA. Pero CREO QUE los videos COMPLEMENTAN y reafirma LA INFORMACION.

Karina: Con la exhibición de los videos ¿Pudo comprender mejor la evaluación de las estudiantes de la práctica II?

Katherine: SI, DEJA BASTANTE CLARA LA EVALUACIÓN. y como proceder en el llenado de los instrumentos, porque en la carpeta esta, pero escucharlo aclara mucho más y eso.....

¿Le fue difícil descargar y ver los videos?

LA DESCARGA FUE BASTANTE DIFICIL, UTILIZA UN FORMATO POCO CONOCIDO. Pero al final se pudo ver.

RESPUESTA A ENTREVISTA PROFESORA 2

Karina: Como ya le había explicado, le voy a realizar un entrevista que tiene como objetivo central conocer su impresión de intervención que se realizó el segundo semestre del año 2016. La primera pregunta. Con el video usted pudo conocer el detalle de las actividades que deben realizar las alumnas de la práctica II de educación diferencial, en el curso que dirige?

Marcela: si, queda absolutamente claro.

Karina: A través de los videos ¿Conoció los objetivos centrales de la práctica progresiva II ¿ se acuerda cuáles son?

Marcela: Si, creo haber comprendido ehhhhh, ...la alumna debe conocer al sujeto con quien va a trabajar, su entorno socio cultural, para que las actividades se ajusten a su realidad. Todo porque es una práctica no muy avanzada donde están aprendiendo, que es ser profesor.

Karina: ¿Los videos le sirvieron para realizar una correcta mediación de los aprendizajes en las alumnas que estuvieron a su cargo? Porque

Marcela: Si, ya que estamos más informadas. ehhhhhhh Y así podemos saber que pedirles y como colaborar en lo que ellas vienen a realizar acá en la escolita.

Karina: Usted cree que con la implementación de los videos se mejora la comunicación que existe entre la UCSC y su centro de práctica? ¿Por qué?

Marcela: No, sé debido a que no es interactivo. Falta todavía una parte, pero me parece que es un avance.

Karina: Cree usted que los videos fueron útiles para el desarrollo de la reflexión en las estudiantes de la UCSC ¿por qué?

Marcela: Si puh, porque es diferente escuchar instrucciones y.....ehhhh sugerencias que leerlas. A veces uno lee y..... no tiene la cabeza en la lectura y no comprende bien lo que se persigue.

Karina: Los videos le sirvieron para que identificar aspectos que no estaban contemplados en la carpeta que recibieron al inicio de la práctica.

Marcela: mmmmm. no me acuerdo de ninguno en particular, no sé.

Karina: Con la exhibición de los videos ¿Pudo comprender mejor la evaluación de las estudiantes de la práctica II?

Marcela: Si, queda todo muy claro.

Karina: ¿Le fue difícil descargar y ver los videos?

Marcela: Siiiiiiiiiii, debido a que el formato en el que está grabado, no es muy conocido y tuv que inténtalo varias veces hasta que lo pude ver.

RESPUESTAS ENTREVISTA PROFESORA 3

Karina: Con el video usted pudo conocer el detalle de las actividades que deben realizar las alumnas de la práctica II de educación diferencial, en el curso que dirige?

Ivi: si ehhhh, me pareció muy claro y además me queda como más.....
ehhhh como puedo decirlo , me queda más claro a que va más enfocado el trabajo que va hacer la alumna de práctica, porque va por niveles

Karina: A través de los videos ¿Conoció los objetivos centrales de la práctica progresiva II ¿ se acuerda cuáles son?

Ivi: Bueno, primero es observar el lugar, observar a los niños, observar el ambiente en el que está inserto, luego generar algún tipo de ehhhh de encuesta o cuestionario a lo mejor rúbricas o algo para generar y extraer más información y de ahí ella poder tomar una decisión sobre ehhhh cual sería su motivo de intervención. Para finalmente ehhhh hacer una intervención cortita, cierto..... a abocada algún tema que a ella le haya llamado la atención o le pareció interesante

Karina: ¿Los videos le sirvieron para realizar una correcta mediación de los aprendizajes en las alumnas que estuvieron a su cargo? Porqué

Ivi: Bueno el hecho que sea un video, te genera una seguridad, que lo puedes revisar en cualquier minuto. Ya... y eso ehhhh lo puedes ir revisando con la

misma alumna en práctica cierto...y aclarar los puntos, porque no es lo mismo que un papel, porque los papel muchas veces en el colegio se pierden, así que por lo tanto el video, es una evidencia que se tiene ahí y que puede y que genera el dialogo con la alumna en práctica ya.... Como ponerse de acuerdo en que va hacer primero, que va hacer después todas esas cosas que ehhhhhh el video es obviamente mucho mejor ...

Karina: Usted cree que con la implementación de los videos se mejora la comunicación que existe entre la UCSC y su centro de práctica? ¿Por qué?

Ivi: Obviamente, porque no es lo mismo ver un papel, cierto que estar viendo a la profesora que está encargada que es la profesora guía de la universidad, no es lo mismo, porque se genera más cercanía también con la universidad, ya por que no sabe que uno está en contacto con directo.... la escolita con la universidad ya es otra cosa.

Karina: Cree usted que los videos fueron útiles para el desarrollo de la reflexión en las estudiantes de la UCSC ¿por qué?

Ivi: Si, es lo mismo que pasa con las profesoras, el hecho de tener videos y de poder verlo ehhhhh... donde se puede dialogar sobre el video, de poder repetirlo ehhhh es súper importante, así que yo creo para las dos instancias, tanto para las profesora que va ser la guía o para la alumna, es mucho mejor tener el video que un papel escrito.

Karina: Los videos le sirvieron para que identificar aspectos que no estaban contemplados en la carpeta que recibieron al inicio de la práctica.

Ivi: Si,

Karina: ¿Se acuerda de alguno?

Ivi: Por ejemplo en el primer video , recuerdo que no hubo una mención sobre ehhhh , de las relaciones que se establecen dentro de la sala de clases entre los profesores y los alumnos ya es muy importante que la alumna observe también el clima de la clase y como eso faltaba integrarlo ahí en el video.

Karina: Pero entonces los videos sirven, pero usted cree faltó puntualizar algunas cosas del video.

Ivi. Claro, pero eso sirvió para darme cuenta de eso que faltaba, al ver el video, al escucharlo, o al volverlo a ver cierto, uno genera inmediatamente más ideas y yo ahí me di cuenta , porque cuando uno lee un papel , uno se centra en la comprensión de lo que está leyendo , no le da tiempo para tener la idea sobre otra cosa oooo simplemente de inventar algo nuevo , uno solo va centrada en la comprensión de la lectura y luego , es fácil olvidarse y si a un le surge una idea y en cambio cuando una ve un video y que tienes la confianza que o puedes volver ver , te genera que tú puedes idear más cosas a partir de allí. Entonces de todas maneras es mucho mejor

Karina: Perfecto y Con la exhibición de los videos ¿Pudo comprender mejor la evaluación de las estudiantes de la práctica II? Porque convengamos que la evaluación en un proceso complejo.

Ivi: Claro, pero como eran cuatro videos y donde se mencionaban en cada uno cierto que ehhhhh lo que la alumna tiene que generar, entonces para uno también

es más fácil , ya porque uno al ver el video con la alumna y uno le va diciendo a la alumna como lo vamos hacer , entonces ya se genera de forma mucho más fácil , el observarla a ella también para evaluarla

Karina: Por último, ¿le fue difícil descargar los videos?

Ivi: sí, tuve dificultades, así que esa parte había que mejorarla, por creo que no todos los sistemas operativos son iguales.... (risa) . si yo creo que tengo un sistema operativo más antiguo

Karina: Ok Profesora, vamos a tener que hacer algo para que esto sea más universal, gracias.

ENTREVISTA DE LA INTERVENCIÓN VIDEOS PROFESORA 4

Karina: Estamos con la profesora Silvia y le vamos preguntar sobre la impresión que tiene sobre la intervención de se realizó el año pasado con los videos. La primera pregunta Con el video usted pudo conocer el detalle de las actividades que deben realizar las alumnas de la práctica II de educación diferencial, en el curso que dirige?

Silvia: si, estaban bien especificada y dejaba claro lo que cada una tenía que realizar en la sala de clases..

Karina: A través de los videos ¿Conoció los objetivos centrales de la práctica progresiva II ¿ se acuerda cuáles son?

Si, claro, un objetivo era intervenir en el aula a los menos dos veces, uno el área de matemáticas y otra en lenguaje, poder recabar información del contexto, los apoderados, los alumnos emmmm y conocer la escuela (silencio).

Karina: Algo más que agregar

Silvia: mmmm, no es fundamentalmente.

Karina: y ¿Los videos le sirvieron para realizar una correcta mediación de los aprendizajes en las alumnas que estuvieron a su cargo? Porque

Si, por que me dejaban más claro lo que debían hacer los alumnos de la católica y poder coordinarnos bien, y darle mejor la información sobre cómo realizar su tarea, acá

Karina: Usted cree que con la implementación de los videos se mejora la comunicación que existe entre la UCSC y su centro de práctica? ¿Por qué?

Silvia: Ayuda, bastante y nos entrega otra mirada de las actividades que deben realizar las estudiantes.

Karina: Cree usted que los videos fueron útiles para el desarrollo de la reflexión en las estudiantes de la UCSC ¿por qué?

Si porque que es necesario que a uno le expliquen, como más en persona que ir leyendo en un papel, por lo menos a mí me queda mucho más claro.

Karina: A usted, le gusta que sea a través de videos y no solamente en papel.

Silvia: claro, Como te dije a mi me acomoda, mucho que me lo expliquen

Karina: Los videos le sirvieron para que identificar aspectos que no estaban contemplados en la carpeta que recibieron al inicio de la práctica. ¿Pudo revisar la carpeta? Había un aspecto que no estaba contemplado?

Silvia: No, la verdad que lo encontré todo claro

Karina: Con la exhibición de los videos ¿Pudo comprender mejor la evaluación de las estudiantes de la práctica II?

Silvia: Si, como le digo queda más claro que le diga una persona que leerlo en un papel.

Karina: ¿Le fue difícil descargar y ver los videos?

No, la verdad que no lo descargue súper fácil.

Karina: que bien, que no tuvo problemas.

Tabla: II- 1

Cuadro de Categorías y Subcategorías

Categoría	Subcategorías	Descripción
<p>Prácticas de la UCSC: Taller de Práctica Pedagógica, mediante las cuales el estudiante va construyendo su identidad profesional y, por lo tanto otorgándole sentido y pertinencia a su proceso de formación por medio de un permanente proceso de reflexión crítica. Las Prácticas se insertan en el área de formación, integración Teoría – Práctica, en el cual el estudiante en forma individual desarrolla un proceso de participación en la institución educativa a través de la observación e intervenciones en el contexto de aula de recurso y de aula común.</p>	<p>Características de la práctica: Son todos aquellos los rasgos presentes en las actividades que se realizan en la práctica pedagógica. Estos parámetros son un reflejo de un óptimo ejercicio docente, en la práctica se representa “las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad “(Marco para la Buena Enseñanza, 2008)</p>	<p>Para efecto de esta investigación se considera como un indicador importante, cada vez que las educadoras diferenciales nombren las características de la práctica, así como las actividades específicas que desarrollan las estudiantes de educación diferencial en los centros donde ellas son las docentes guías.</p>
	<p>Finalidad de la Práctica: La palabra finalidad viene del latín <i>finalitas</i> y se refiere al fin con que o porque se hace algo. (RAE) (http://dle.rae.es/?id=HxIm0Nf) El concepto de finalidad es un concepto de tipo abstracto que simboliza a la causa o la razón, el objetivo para el cual se realiza determinada acción, se tiene determinado comportamiento, etc. La finalidad es la justificación que se establece antes de comenzar algo y a la cual se quiere llegar cuando uno está en el proceso de realizar algo. (http://www.definicionabc.com/general/finalidad.php)</p>	<p>Se considera indicadores relevantes para esta subcategoría, cada vez que las entrevistadas se refieren a los objetivos, ejes centrales y la finalidad de la práctica de las estudiantes de la carrera educación diferencial de la UCSC.</p>
	<p>Vinculación Universidad y centros de prácticas: se va a entender como la acción de colaboración que se generan a partir de las prácticas progresivas y busca relacionar los establecimientos educacionales y las Universidades,</p>	<p>Serán considerados como un indicador que define esta subcategoría de vinculación , las declaraciones que las educadoras que manifiesten conocer el proceso de vinculación que tiene la UCSC con sus respectivos establecimientos</p>

		<p>educacionales, refiriendo, por lo tanto al conocimiento de los nombres de las encargadas de la cátedra, forma de comunicación y regularidad de comunicación. De la misma forma se considera como parámetro destacado, la impresiones de las entrevistadas sobre la suficiencia de la vinculación y una propuesta útil a cerca de la implementación de dispositivos que mejoren el proceso de vinculación de los instituciones involucradas.</p>
	<p>Evaluación de la práctica: Proceso Dinámico que se realiza el educador para recoger información, formular juicio de valor y tomar decisiones respecto a las acciones que realizan los estudiantes de práctica de la UCSC.</p>	<p>Respecto a los indicadores validos que definen esta categoría, se encuentra el conocimiento de las entrevistadas a cerca de los instrumentos que se utilizan para realizar las evaluaciones de las estudiantes de la carrera de educación diferencial de la UCSC. Además de sugerencias en la mejora de los instrumentos.</p>
	<p>(categoría emergente) Procedimientos de evaluación: La evaluación de los contenidos procedimentales designan conjuntos de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas. Se trata de conocimientos referidos al saber hacer cosas o sobre las cosas..... Hacen referencia a las actuaciones para solucionar problemas, para llegar a objetivos o metas, para satisfacer propósitos y para conseguir nuevos aprendizajes. (Coll, Pozo y Valls 1992, citado por Castillo, S 2003)</p>	<p>Un indicativo de la presencia de esta categoría emergente es la declaración de las docentes entreguen información acerca de los procedimientos de evaluación o sugerencias de ellos.</p>
Mentoría/ Tutorías:	Conocimiento de las Mentorías:	Los indicadores que definen

<p>La mentoría se entiende como una relación que se establece entre una persona con mayor experiencia en un ámbito (mentor) y otra con menor o ninguna experiencia (metorizado) con el objetivo de facilitar y desarrollar sus competencias y socialización, incrementando así sus posibilidades de éxito en tarea a desarrollar (Boerr, I, 2014)</p>	<p>Estrategia principal que utilizará la inducción en la cual un(a) docente mentor(a), formado específicamente para la tarea, acompaña el trabajo profesional de un docente principiante durante un año escolar. El acompañamiento estará definido a través de un Plan Anual de Inducción, el que será diseñado por cada dupla mentor-principiante, según las orientaciones que fija el Sistema Nacional de Inducción</p>	<p>esta categoría, está dada por la declaración de las educadoras entrevistadas en relación al conocimiento que tienen a cerca de las mentorías y su utilidad en el proceso de formación docente en las estudiantes de la carrera de educación diferencial de la UCSC.</p>
---	---	--

Fuente: (Elaboración propia)

Codificación de la información (DIAGNÓSTICO)

	Código	Descripción	Sigla	Frecuencia
1	Pautas de evaluación, instrumentos de evaluación o documentos evaluativos	Se refiere al instrumento que se utiliza para evaluar las prácticas.	PE	14
2	Muestra de compromiso	Se refieren a las acciones que realizan las estudiantes durante la práctica y que denotan su compromiso con la tarea encomendada.	MC	3
3	Evaluación	Proceso por el cual se levanta información respecto a los desempeños de los estudiantes en su práctica	E	13
4	Retroalimentación	Se refiere a la comunicación efectiva de los resultados obtenidos en una evaluación	R	5
5	Mentorías	Se refiere al proceso mediante el cual una persona con experiencia ayuda a otra persona a lograr sus metas y	ME	4

		cultivar sus habilidades a través de una serie de conversaciones de tipo personal.		
6	Mentor	Se refiere a la persona que guía un proceso de mentoría	ME N	2
7	Trabajo de aula	Se refiere a la tarea que realiza un docente en el ejercicio de su profesión	TA	1
8	Ejecución de las actividades	Son las actividades que realizan las estudiantes durante su práctica.	EA	1
9	Conocer el funcionamiento de la escuela	Se refiere a una característica central de un profesional de la educación	FE	1
10	Vinculación	Se refiere a la relación de comunicación que existe entre el establecimiento y la universidad.	VI	8
11	Ventaja de la vinculación	Se refiere a los atributos de la vinculación	VV	1
13	Prácticas	Se refieren a las experiencias que se desarrollan en el marco escolar	PR	2
14	Prácticas progresivas	Conjunto de prácticas que realizan los estudiantes de pedagogía en los centros de prácticas(puede ser establecimientos),en el marco de la formación docente y que	PP	7
15	Práctica Inicial o de práctica de observación	Se refiere a las primeras prácticas que realizan durante el proceso de formación de un estudiante de pedagogía las estudiantes de pedagogía	PI	3
16	Prácticas intermedias	Se refieren a las prácticas que realizan las estudiantes de la UCSC, cuando cursan la mita de la carrera.	PII	1
17	Prácticas profesionales o final	Se refiere a la última práctica en el proceso de formación de un estudiante de pedagogía.	PPF	13
18	Falta de Comunicación	Hace referencia a la inexistencia de un proceso de trasmisión de información.	FC	5
19	Distintos niveles de prácticas	Corresponde a las diferentes tipos de prácticas que realizan los estudiantes de pedagogía	DNP	1
20	Tipos de instrumentos	Se refiere a conjunto de herramientas que se utilizan para evaluar	TI	1
21	Autoevaluación	Se refiere al proceso de valoración de los propios conocimientos, aptitudes y ejecuciones de tareas.	A	2

22	Indicadores No observados	Es una referencia que se utiliza en las pautas de evaluación y que no son observadas por la profesora guía.	INO	2
23	Manejo en el aula	Se entiende como la supervisión y el control efectivo que el profesor ejerce sobre sus alumnos con el propósito de crear y mantener en sus clases una atmósfera sana y propicia a la atención y al trabajo propuesto por el docente.	ME A	5
24	Pocas Supervisiones	Se refiere a las escasas orientaciones directas, entregadas por un profesional de la educación con más experiencia y que buscan mejorar las prácticas docentes de los estudiantes en formación.	PS	4
25	Implementación de Talleres	Poner en funcionamiento cursos explicativos acerca de la prácticas de la UCSC	IT	1
26	Intervención con alumnos	Se refiere al trabajo directo que realizan para propiciar experiencias de aprendizajes a los estudiantes.	IA	2
27	Herramientas que dio la universidad	Se refieren a todos los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos por los estudiantes durante el proceso de formación docente.	HD U	3
28	Conocer planificaciones	Se refiere a planeación que realiza un docente, para administrar los objetivos, tiempos, estrategias y evaluación que están implicadas en el proceso de enseñanza.	CP	2
29	Proceso de diagnóstico	Se refiere al proceso que realizan los docentes a sus estudiantes, en la etapa previa a la intervención, y sirve para hacer un levantamiento respecto a necesidades, conocimientos previos.	PD	2
30	Trabajo Colaborativo	Se refiere a una estrategia que permite que los docentes realicen un trabajo en cooperación.	TC	1
31	El rol educador diferencial	Se centra en otorgar a los educandos con NEE las respuestas necesarias para su inclusión en la comunidad escolar y laboral. Su trabajo lo basa en una intervención psicopedagógica	RP	1
32	Nivel de	Se refiere al nivel alcanzado por los	NA	1

	aprendizaje	estudiantes	A	
33	Profesor guía	Docente del centro de práctica encargado de supervisar y guiar el desempeño de los estudiantes que realizan su práctica.	PG	5
34	Profesor cátedra	Docente de la universidad encargado de guiar el desempeño de los estudiantes que realizan su práctica.	PCP	1
35	Aplicaciones tecnológicas	Se refiera a los diferentes programas informáticos que tienen como finalidad dar repuesta a necesidades a partir de dispositivos electrónico. (whatsApp, correo electrónico, plataformas online entre otros)	WC	14
36	Transparencia en la información	Se refiera a la claridad en la información	TEI	1
37	Perfil de los alumnos	Refiere al papel que debe cumplir un estudiante en su práctica durante su estancia en los establecimientos educativos	PA	1
38	Uso del teléfono	Empleo de teléfono	T	1
39	Clase grabada	Se refiere a la estrategia en el uso de videos, para retroalimentar el desempeño de los estudiantes en práctica	CG	1
40	Finalidad de la práctica	Se refiere al propósito último de la práctica	FPP	2
41	Coevaluación	Se refiere a una evaluación conjunta entre profesor y la estudiante.	CCE	1
42	Bitácoras	Se refiere a una herramienta educativa, donde los estudiantes escriben textos que detallan las vivencias que tienen en el centro de práctica.	B	1
43	Categorías de evaluación	Se refiere a niveles y tipos de evaluación que se ocupan en educación.	CE	1
Total				

Levantamiento de Categorías

Categoría 1: Prácticas de la Carrera de Educación Diferencial de la UCSC		
Subcategorías:	Citas	Frecuencia de citas por subcategorías
Tipos y características de prácticas de la carrera de pedagogía en educación diferencial de UCSC.	<p>(.....) “Por lo general lo de la práctica uno es más observacional, ver la dinámica que se da dentro de la sala observas quizás, mi forma de trabajar con los niños y las chicas de práctica final tiene que venir con información más interiorizada, saber cómo llevar un curso, conocer planificaciones, los proyectos que se presentan, ella tiene que venir ya preparada, porque deben estar lista como para salir al rubro” (docente 1)</p> <p>(....) “Por la experiencia que he tenido otros años, hay chicas que vienen en distintos niveles de práctica, hay algunas que ejecutan actividades en la sala y otras que vienen solo a observar y como apoyo dentro de la sala”.(docente 3)</p> <p>(.....) “Esta la práctica progresiva, que es la que vienen un día y la otra es la práctica profesional”.(docente 4)</p> <p>(....) “Lo que sé que las prácticas comienzan desde el segundo año, con un primer acercamiento en segundo año y estas prácticas son progresivas. En el inicio, toman un sentido más observacional y poco a poco la persona se va introduciendo más en aula y dentro del colegio eeeee..... eso la verdad sé que son 7, 6 más la práctica profesional” (Docente 5)</p> <p>(....) “progresivas, primero están las de observación, luego se interviene en las diferentes menciones TEL y DEA. Y Al final tuve la práctica profesional” (docente 6)</p> <p>(....) “No sé cuántas son, pero sí sé existen las prácticas progresivas, donde las alumnas van realizando, si no me</p>	7

	equivocó de segundo a tercer año y finalmente llegan con la práctica final y con la práctica profesional, nosotros recibimos diferentes prácticas, tanto progresivas como profesionales” (docente 8) (.....) “mmm como detalle no, lo desconozco (docente 11)	
Finalidad., eje central y objetivos de la práctica	Citas	Frecuencia de citas por subcategorías
	(....)”Por lo menos yo he tenido un buen perfil de las alumnas de UCSC, con buenos valores”. (docente 4) (....) “yo creo que en fondo conozcan cómo funciona la escuela, como se trabaja, por las actividades que hacemos o las rutinas que tenemos dentro de la jornada, o sea básicamente es eso”.(Docente 2). (....) “En la práctica profesional, yo me imagino que es aplicar todo lo que nosotras aprendimos, la teoría en la práctica, o sea en el caso de nuestra carrera el diagnóstico del manejo en el aula eeeee..... en el trabajo colaborativo con profesores del colegio, yo creo que es el principal objetivo y el acercamiento a lo que va ser después el mundo laboral”(docente 5) (.....)¿ejes centrales? Eemmm Principalmente abordar la intervención con los alumnos emmmm, el trabajo sistemático de con ellos con la familia, como yo como profesional, tenía las herramientas que me dio la universidad para poder trabajar con los niños, como ser una profesora normal” (Docente 6) (....)” eeeee..... la finalidad es como vivir todo el proceso de entrar al mundo laboral, ennnn siendo evaluada por otra profesora, esa es principalmente la idea, trabajar obviamente las debilidades y	7

	<p>fortalezas”.(docente 9)</p> <p>(....) “No los recuerdo” (Docente 10)</p> <p>(....) “es que me confunde un poco, porque por objetivo y se más o menos el fin de una práctica profesional , que tiene que desenvolverse como tal” (Docente 11).</p>	
Evaluación de la prácticas	Citas	Frecuencia de citas por subcategorías
	<p>(....) “me rijo por lo que traen las chicas en sus pautas de evaluación. Por lo general lo revisamos en conjunto, para cuando llegue el día de evaluar, digamos, ellas tengan que hacer o tengamos las dos claras que es lo que hay que evaluar y de esa manera a ellas no le falte nada y yo es la manera de informarme de qué se trata, lo hago a través de la lectura de sus pautas de evaluación”(docente 1)</p> <p>(....) “si le he visto, como le decía antes hay indicadores que no se pueden observan en sala y encuentro que no son aplicables” (docente 2)</p> <p>(....) “cuando las chicas llegaron, nosotras revisamos la pauta, para ver yo que cosas tenía que evaluar, porque a veces pasa que hay ítems que no No observan y no se pueden evaluar y con las chicas nos sentamos y revisamos como toda la ... y esta como súper clarita” (docente 3)</p> <p>(....) “De acuerdo a lo que ellas traen en la carpeta, nosotros lo revisamos de acuerdo a su evaluación y vamos viendo los pasos que tiene que seguir, todo en base que ellas traen a la documentación” (docente 4)</p> <p>(....) “Me parecen bien, porque están divididos por áreas, de ejecución, de presentación, de la comunicación, que lleva tanto conmigo con el entorno, el diagnóstico y encuentro que está bien, está bien dividido, ahora sí, hay aspectos que en el tiempo no son observables, se quedan las cosas sin evaluar, se</p>	9

	<p>reprograman y todo, pero yo creo que está bien elaborado, y las categorías igual las encuentro bien. Porque tiene un margen... uno puede ser más o menos y tiene un tres y bien” (docente 5)</p> <p>(...) “de evaluación que está implementando la universidad es súper efectiva, antes nosotras realizábamos una evaluación al final del proceso de práctica, si bien nosotras de alguna manera retroalimentábamos a las alumnas en el proceso esta evaluación que se hace, que es una evaluación inicial en el proceso y en el final, permite también hacer una retroalimentación por parte de nosotros y también por el lado de la universidad, para que los errores o las falencias que ellas tienen, las puedan ver , las puedan analizar e ir mejorando en el tiempo” (docente 8)</p> <p>(...) “la verdad que no porque me gusta la forma de evaluación , la inicial de proceso, final son bien completa” (docente 9)</p> <p>(...) “Era completísimo abordaba distintos criterios, aspectos desde la apariencia personal que tenía la estudiante, como el trato que ella tenía y algo más complejo que tenía que ver con lo profesional que ella tenía que hacer y ella manejaba curricularmente hablando, en ese sentido era muy completo tenía que sentarse y dedicarse a ver cada uno de los me gustó muy completo” (docente 10)</p>	
--	--	--

Categoría 2: Vinculación entre los establecimientos y la Universidad		
Subcategorías:	Citas	Frecuencia de citas por subcategorías
Vinculación entre los docentes de la UCSC y los profesores guías	(...) “Debería ser más cercana, por ejemplo a las alumnas que tengo yo. No he conocido a los profesores que las guían a ellas. Eso debería realizarse. A o menos una vez que pudiéramos tener un contacto para saber cómo en que se fijan también en clases” (docente 7) (...)Ahora, sí. He visto más presencia. Durante este año. 2016, que es año que yo estoy trabajando, porque los años anteriores donde yo hice la práctica profesional, fue poca la vinculación, en realidad, ahora yo siento que se ha dado más énfasis” (docente 9) (...) “Vino una vez a observar la clase de la estudiante que había, pero un relación constante.... directamente no tuve, solo esa vez que vino a observar, conversamos de la estudiante, pero eso fue al final ” (docente 10)	3
Subcategorías:	Citas	Frecuencia de citas por subcategorías
Vinculación institucional	(...) “mmmmm , la Católica, no sabría decir, no sabría, por el hecho que ellos tiene más vinculación con Marcela que es la Directora, nos indica, si van a venir alumnas, si vamos hacer una actividad, si va a venir alguien e la universidad, ella es la que en realidad recibe las instrucciones de parte de ustedes y ya y nosotros las seguimos. Ahora como una vinculación más allá de las alumnas, que yo sepa no” (docente 4) (...) “yo creo que si, por que desde que yo llegué que vienen alumnas de la universidad” (docente 3)	1
Comunicación	Citas	Frecuencia de citas por subcategorías
	(...) “si, por que hay veces que una alumna me dice una cosa y la otra me dice otra información, porque se supone que si están en la misma universidad y están en la misma práctica	

	<p>intermedia deberían hacer lo mismo” (docente 2).</p> <p>(...)”No me comunicado nunca, con ella, la verdad”.... Yo creo que no, por eso le estaba mencionando antes que siento, que hay pocas supervisiones y poco acompañamiento y poca visitas.... yo creo que aunque sea una vez, este tipo de concientización o de taller que se podría hacer a los profesores. Explicando cual es deber de la alumna en práctica profesional, se hace una vez y se hace bien.” (docente 5)</p> <p>(...) “sería súper bueno que nosotros supiéramos algo más de ustedes y aparte de eso, saber cuál es el método que traen sus alumnas de qué forma ellas lo trabajan, para que también nosotras no quedar tan en el pasado, un poco colgada ¿qué está haciendo? ¿a qué se refiero esto’, ¿será nuevo? Entonces para nosotros, para mí sería súper entretenido que la universidad nos ayudara nos diera charlas” (docente 4)</p>	3
--	--	---

Categoría 3: Mentorías		
Subcategorías:	Citas	Frecuencia de citas por subcategorías
Conocimientos de las Mentorías	<p>(...) “Poco, sé que es una especie de ayuda, digamos a uno a ser mejor profesional, que se interioriza más en el tema, pero yo creo que, es necesario, porque yo creo que un apoyo súper bueno para el cuerpo docente en general” (Docente 1).</p> <p>(...) “Escuche que una colega estaba haciendo, esto es nuevo, por eso no lo manejo mucho, ella estaba haciendo un estudiando para hacer mentoras a las alumnas que llegan en práctica pasantía, pero no manejo el concepto” (docente 2)</p> <p>(...) “no, no sé nada.(docente 3)</p> <p>(... “)mmmm, no se mucho. No he profundizado en el tema”. (docente 4)</p> <p>(...) “Las mentorías son procesos como para guiar, pero no sé de qué forma está estructurado, los objetivos no los conozco tampoco. Quién lo</p>	6

	<p>hace, Ustedes me imagino eso (docente 5). (...) “El mentor, por lo que yo entiendo es como una persona que conoce, más allá de la alumna en práctica y que va guiando su proceso, está con él continuamente y se apoya en la profesora. Eso es un mentor”(docente 6). (...) “No, no se nada (docente 9). (...) “Bueno son las Ser un tutor apoyar en el proceso de andamiaje que con una persona que sabe menos que uno, o en este caso si yo soy una profesora guía, apoyar a mi estudiante en práctica para que los gajes del oficio , diciéndolo de una manera coloquial” (docente 10).</p>	
--	--	--

TRIANGULACIÓN DIAGNÓSTICO

Categoría 1: Prácticas de la Carrera de Educación Diferencial de la UCSC		
Subcategorías:	Citas	Triangulación
Tipos y características de prácticas de la carrera de pedagogía en educación diferencial 1 de UCSC.	<p>(.....) “Por lo general lo de la práctica uno es más observacional, ver la dinámica que se da dentro de la sala observas quizás, mi forma de trabajar con los niños y las chicas de práctica final tiene que venir con información más interiorizada, saber cómo llevar un curso, conocer planificaciones, los proyectos que se presentan, ella tiene que venir ya preparada, porque deben estar lista como para salir al rubro” (docente 1) (...) “me menciono, creo que son cuatro” (docente 2) (...) “Por la experiencia que he tenido otros años, hay chicas que vienen en distintos niveles de práctica, hay algunas que ejecutan actividades en la sala y otras que vienen solo a observar y como apoyo dentro de la sala”.(docente 3) (.....) “Esta la práctica progresiva, que es la que vienen un día y la otra es la práctica profesional”.(docente 4) (...) “Lo que sé qué las prácticas comienzan desde el segundo año, con un primer acercamiento en segundo año y estas prácticas son progresivas. En el inicio,</p>	De acuerdo con lo que manifiestan las docentes, respecto al conocimiento de las prácticas de las estudiantes de la UCSC, se encuentra una diversidad de respuestas, hay profesoras que identifican los tipos y características generales de las distintas prácticas, por ejemplo la prácticas iniciales (son observacionales), sin embargo hay otras docentes que se limitan a nombrar la cantidad de las prácticas y no realizan una descripción de la misma práctica. Hay una profesora que manifiesta que no conoce el detalle de las prácticas.

	<p>toman un sentido más observacional y poco a poco la persona se va introduciendo más en aula y dentro del colegio eeeee..... eso la verdad sé que son 7, 6 más la práctica profesional” (Docente 5)</p> <p>(....) “progresivas, primero están las de observación, luego se interviene en las diferentes menciones TEL y DEA. Y Al final tuve la práctica profesional” (docente 6)</p> <p>(....) “No sé cuántas son, pero sí sé existen las prácticas progresivas, donde las alumnas van realizando, si no me equivocó de segundo a tercer año y finalmente llegan con la práctica final y con la práctica profesional, nosotros recibimos diferentes prácticas, tanto progresivas como profesionales” (docente 8)</p> <p>(.....) “mmmm como detalle no, lo desconozco (docente 11)</p>	
<p>Objetivos de la Práctica</p>	<p>(...) “básicamente cómo manejar un curso o como implementar los modelos de enseñanza o mejor lo indicado que sea lo más.... ¿Cómo lo explico?... Lo que ellos necesitan para aprender, si bien todos sabemos que todos los niños aprenden de la misma manera, es saber interiorizarse en un curso y saber, tratar que todos los niños de acuerdo a su momento o a su nivel de aprendizaje todos capten lo que nosotras queremos enseñar” (docente 1)</p> <p>(....) “yo creo que en fondo conozcan cómo funciona la escuela, como se trabaja, por las actividades que hacemos o las rutinas que tenemos dentro de la jornada, o sea básicamente es eso”.(Docente 2).</p> <p>(....) “En la práctica profesional, yo me imagino que es aplicar todo lo que nosotras aprendimos, la teoría en la práctica, o sea en el caso de nuestra carrera el diagnóstico del manejo en el aula eeeee..... en el trabajo colaborativo con profesores del colegio, yo creo que es el principal objetivo y el acercamiento a lo que va ser después el</p>	<p>Respecto a los objetivos de las prácticas de la carrera de pedagogía en educación diferencial. Se encuentra que las profesoras manifiestan distintas opiniones, por un lado tres de ellas entregan una descripción de actividades que debe realizar un docente, en el ejercicio de su profesión. Estas se resumen en; diagnóstico, manejo en el aula, trabajo colaborativo, implementación de modelos pedagógicos e intervención. Por otro lado hay dos docentes que declara que el fin de la práctica es preparalas para la vida laboral y desenvolverse como un profesional de la educación. Hay, además una docente que declara que se confunde entre ejes, finalidades y objetivos</p>

	<p>mundo laboral”(docente 5) (...) “Es poner todas las capacidades de todo lo que te enseñó la universidad en práctica, o sea las herramientas que te da la universidad, como abordar las intervenciones y lo que corresponde a la profesión y aplicarla en aula común y aula de recursos”.(Docente 6) (...) “mmmm no los conozco la verdad fielmente lo que debe decir, pero sí sé qué es acercar lo máximo posible al estudiante a la labor que va a desempeñar cuando entre al mundo laboral” (docente 9). (...) “es que me confunde un poco, porque por objetivo y se más o menos el fin de una práctica profesional , que tiene que desenvolverse como tal” (Docente 11) (.....)¿ejes centrales? Emmm Principalmente abordar la intervención con los alumnos emmmm, el trabajo sistemático de con ellos con la familia, como yo como profesional, tenía las herramientas que me dio la universidad para poder trabajar con los niños, como ser una profesora normal” (Docente 6) (...)” eeeee..... la finalidad es como vivir todo el proceso de entrar al mundo laboral, ennnn siendo evaluada por otra profesora, esa es principalmente la idea, trabajar obviamente las debilidades y fortalezas”.(docente 9) (...) “No los recuerdo” (Docente 10)</p>	<p>de las prácticas Por último, una profesora expone que no recuerda los objetivos de las prácticas.</p>
<p>Evaluación de las prácticas</p>	<p>(...) “me rijo por lo que traen las chicas en sus pautas de evaluación. Por lo general lo revisamos en conjunto, para cuando llegue el día de evaluar, digamos, ellas tengan que hacer o tengamos las dos claras que es lo que hay que evaluar y de esa manera a ellas no le falte nada y yo es la manera de informarme de qué se trata, lo hago a través de la lectura de sus pautas de evaluación”(docente 1) (...) “si le he visto, como le decía antes hay indicadores que no se pueden observan</p>	<p>Para el análisis de esta subcategoría. Es importante señalar que esta se dividirá a su vez dos partes. a) La primera de ellas se refiere a las pautas o instrumentos de evaluación de las prácticas de las estudiantes de la carrera de pedagogía en educación diferencial de</p>

	<p>en sala y encuentro que no son aplicables” (docente 2)</p> <p>(...) “cuando las chicas llegaron, nosotras revisamos la pauta, para ver yo que cosas tenía que evaluar, porque a veces pasa que hay ítems que no No observan y no se pueden evaluar y con las chicas nos sentamos y revisamos como toda la ... y esta como súper clarita” (docente 3).</p> <p>(...) “De acuerdo a lo que ellas traen en la carpeta, nosotros lo revisamos de acuerdo a su evaluación y vamos viendo los pasos que tiene que seguir, todo en base que ellas traen a la documentación” (docente 4)</p> <p>(...) “Me parecen bien, porque están divididos por áreas, de ejecución, de presentación, de la comunicación, que lleva tanto conmigo con el entorno, el diagnóstico y encuentro que está bien, está bien dividido, ahora sí, hay aspectos que en el tiempo no son observables, se quedan las cosas sin evaluar, se reprograman y todo, pero yo creo que está bien elaborado, y las categorías igual las encuentro bien. Porque tiene un margen... uno puede ser más o menos y tiene un tres y bien” (docente 5)</p> <p>(...) “de evaluación que está implementando la universidad es súper efectiva, antes nosotras realizábamos una evaluación al final del proceso de práctica, si bien nosotras de alguna manera retroalimentábamos a las alumnas en el proceso esta evaluación que se hace, que es una evaluación inicial en el proceso y en el final, permite también hacer una retroalimentación por parte de nosotros y también por el lado de la universidad, para que los errores o las falencias que ellas tienen, las puedan ver , las puedan analizar e ir mejorando en el tiempo” (docente 8)</p> <p>(...) “la verdad que, no porque me gusta la forma de evaluación , la inicial de proceso, final son bien completa” (docente 9)</p> <p>(...) “Era completísimo abordaba distintos</p>	<p>la UCSC. En relación un grupo mayoritario de docentes, declara que se rigen por los instrumentos de evaluación para generar una valoración del desempeño de sus estudiantes. De acuerdo con lo declaran las profesoras es efectiva y completa, porque está bien estructura y permite apreciar la complejidad de la actividad docente Solo dos entrevistadas manifiestan su disconformidad con el instrumento, por que afirman que no todos los indicadores de la pautas son observables.</p> <p>b) Cuatro docentes entrevistadas manifiestan que la evaluación que se realiza a las estudiantes muy buena, porque implica un proceso, que tiene evaluaciones iniciales, mediales finales bien definidas donde es posible desarrollar los niveles, criterios de avance y analizar las falencias de los estudiantes dentro de su práctica, para la mejora de su desempeño en el ejercicio docente, a través, por ejemplo de la retroalimentación de los resultados de la evaluación.</p>
--	--	---

	<p>critérios, aspectos desde la apariencia personal que tenía la estudiante, como el trato que ella tenía y algo más complejo que tenía que ver con lo profesional que ella tenía que hacer y ella manejaba curricularmente hablando, en ese sentido era muy completo tenía que sentarse y dedicarse a ver cada uno de los me gustó muy completo” (docente 10)</p>	
--	--	--

Categoría 2: Vinculación		
Subcategorías:	Citas	Triangulación
<p>Vinculación entre los docentes de la UCSC y los profesores guías</p>	<p>(...) “Debería ser más cercana, por ejemplo a las alumnas que tengo yo. No he conocido a los profesores que las guían a ellas. Eso debería realizarse. A o menos una vez que pudiéramos tener un contacto para saber cómo en que se fijan también en clases” (docente 7)</p> <p>(...) “Vino una vez a observar la clase de la estudiante que había, pero un relación constante.... directamente no tuve, solo esa vez que vino a observar, conversamos de la estudiante, pero eso fue al final ” (docente 10)</p>	<p>En esta sub categoría se puede apreciar que dos docentes se refieren a la relación entre ellas y la profesora guía de la universidad a cargo de la asignatura de práctica. Se desprende una escasa o nula de vinculación. Una de ellas declara que no existe una instancia para ponerse de acuerdo en los énfasis en los saberes necesarios para aprobar la práctica. La otra destaca la falta de constancia en la visitas, lo que traería una baja retroalimentación respecto a los saberes y competencias que son necesarias para la formación de las docentes de educación diferencial.</p>
<p>Vinculación institucional</p>	<p>(...) “mmmmm , la Católica, no sabría decir, no sabría, por el hecho que ellos tiene más vinculación con Marcela que es la Directora, nos indica, si van a venir alumnas, si vamos hacer una actividad, si va a venir alguien e la universidad, ella es la que en realidad recibe las</p>	<p>Respecto a la vinculación de los centros educativos y la universidad. Dos de las docentes entrevistadas, manifiestan que “Creen” que existe una relación, su afirmación la basan</p>

	<p>instrucciones de parte de ustedes y ya y nosotros las seguimos. Ahora como una vinculación más allá de las alumnas, que yo sepa no” (docente 4)</p> <p>(...) “yo creo que si, por que desde que yo llegué que vienen alumnas de la universidad” (docente 3)</p> <p>(...)Ahora, sí. He visto más presencia. Durante este año. 2016, que es año que yo estoy trabajando, porque los años anteriores donde yo hice la práctica profesional, fue poca la vinculación, en realidad, ahora yo siento que se ha dado más énfasis” (docente 9)</p>	<p>principalmente, por que llegan estudiantes a realizar prácticas, sin embargo una de ella confiesa que esta vinculación se limita a recibir estudiantes en prácticas.</p> <p>Hay una tercera docente que, piensa que la relación de vinculación, la siente más cercana, pero no explica por qué.</p>
<p>Comunicación</p>	<p>(...) “si, por que hay veces que una alumna me dice una cosa y la otra me dice otra información, porque se supone que si están en la misma universidad y están en la misma práctica intermedia deberían hacer lo mismo” (docente 2).</p> <p>(...)”No me comunicado nunca, con ella, la verdad”.... Yo creo que no, por eso le estaba mencionando antes que siento, que hay pocas supervisiones y poco acompañamiento y poca visitas.... yo creo que aunque sea una vez, este tipo de concientización o de taller que se podría hacer a los profesores. Explicando cual es deber de la alumna en práctica profesional, se hace una vez y se hace bien.” (docente 5)</p> <p>(...) “sería súper bueno que nosotros supiéramos algo más de ustedes y aparte de eso, saber cuál es el método que traen sus alumnas de qué forma ellas lo trabajan, para que también nosotras no quedar tan en el pasado, un poco colgada ¿qué está haciendo? ¿a qué se refiero esto’, ¿será nuevo? Entonces para nosotros, para mí sería súper entretenido que la universidad nos ayudará nos diera charlas” (docente 4)</p>	<p>En relación a la comunicación entre las docentes que realizan la cátedra de práctica y a profesora guía, Se desprende que existe una bajísima comunicación. Una de las docentes manifiesta que la información es poco clara y trae confusión en las actividades que deben desarrollar las estudiantes. Otras dos docentes, reconocen que no han tenido una conexión directa con la responsable de la Cátedra de la UCSC y que es necesaria una retroalimentación, que puede ser a través de un taller o de una charla.</p>

Categoría 3: Mentorías		
Subcategorías:	Citas	Triangulación
Conocimientos de las Mentorías	<p>(...) “Poco, sé que es una especie de ayuda, digamos a uno a ser mejor profesional, que se interioriza más en el tema, pero yo creo que, es necesario, porque yo creo que un apoyo súper bueno para el cuerpo docente en general” (Docente 1).</p> <p>(...) “Escuche que una colega estaba haciendo, esto es nuevo, por eso no lo manejo mucho, ella estaba haciendo un estudiando para hacer mentoras a las alumnas que llegan en práctica pasantía, pero no manejo el concepto” (docente 2)</p> <p>(...) “no, no sé nada.(docente 3)</p> <p>(... “)mmmm, no se mucho. No he profundizado en el tema”. (docente 4)</p> <p>(...) “Las mentorías son procesos como para guiar, pero no sé de qué forma está estructurado, los objetivos no los conozco tampoco. Quién lo hace, Ustedes me imagino eso (docente 5).</p> <p>(...) “El mentor, por lo que yo entiendo es como una persona que conoce, más allá de la alumna en práctica y que va guiando su proceso, está con él continuamente y se apoya en la profesora. Eso es un mentor”(docente 6).</p> <p>(...) “No, no se nada (docente 9).</p> <p>(...) “Bueno son las Ser un tutor apoyar en el proceso de andamiaje que con una persona que sabe menos que uno, o en este caso si yo soy una profesora guía, apoyar a mi estudiante en práctica para que los gajes del oficio , diciéndolo de una manera coloquial” (docente 10).</p>	<p>La mayoría de las educadoras, manifiesta que no sabe o sabe muy poco de las mentorías Solo tres de ellas se aventuran en realizar una definición respecto a este término. Y señalan que es un proceso que sirve para apoyar o ayudar el trabajo que realiza un estudiantes en la práctica. Solo una de las entrevistadas se refiere a la definición de mentor.</p>

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE LA ENTREVISTA DEPÚES DE LA INTERVENCIÓN.

	Código	Descripción	Sigla	Frecuencia
1	Claridad en la información contenida en el video.	Se refiere a la claridad en la información que es entregada a través del video	CIV	7
2	Observación	Técnica de recogida de información que nos permite acumular e interpretar las actuaciones, comportamientos y hechos de las personas o objeto.	O	1
3	Construcción de instrumentos evaluativos	Se refiere a los instrumento que realiza la estudiante de la UCSC, durante si práctica para la recogida de información como; Rúbricas, listad de cotejo etc.	CIE	1
4	Motivo de Evaluación	Se refiere a la intención de la evaluación que desarrolla la estudiante de la UCSC.	ME	1
5	Seguridad al ver video otra vez	Se refiere a la seguridad que siente el docente, al poder ver video con la explicaciones todas las veces que lo requiera	SV	2
6	Generación de instancias de dialogo	Son los espacios permiten el dialogo entre las profesora guía y la estudiante en práctica	GD	2
7	Genera Cercanía	Se refiere a la sensación cercanía	GC	1
8	Falta integrar al video Clima escolar	Se refiere a la falta de información en el video, respecto al clima escolar	FCE	1
9	Comprensión de lo que se lee	Se refiere a la capacidad para comprender lo que se lee	CL	1

10	Mejor comprensión de la evaluación	Se refiere a la mejor comprensión de la evaluación en la práctica II	ME	1
11	Dificultad con el Sistema Operativo	Son los problemas encontrado para bajar videos	DSO	3
12	Intervención en el aula	Se refiere una serie de actividades educativas que realizan para enseñar las estudiantes de la UCSC	IA	3
13	Recopilar Información	Se refiere a las acciones que realiza la estudiante en práctica de la UCSC para buscar información para la elaboración de actividades pedagógicas.	RI	2
14	Coordinación entre profesor guía y estudiante	Es la coordinación que se genera entre la profesora guía y la estudiante de la UCSC	CPA	1
15	Entrega Información	Se refiere a la facilitación de información por parte de la educadora diferencial a las estudiantes en práctica.	EI	2
16	Explicación a través del video	Se refiere a la acción de explicar un conocimiento específico a partir de la observación de un video.	EAV	1
17	Fácil Descarga de video	Se refiere a la facilidad para bajar el archivo de video	FD	1
18	Conocimiento adquirido	Se refiere a la adquisición de nuevos constructos.	CA	1
19	Análisis Crítico del Aprendizaje	Se refiere a la exploración profunda en relación al aprendizaje adquirido.	ACA	1
20	Valorar la intervención	Se refiera a la valoración sobre el trabajo pedagógico.	VI	1
21	Delimita la tarea del guía	Se refiere a los lineamientos sobre la tarea que debe realizar el profesor guía durante el acompañamiento de las	DT	1

		estudiantes de la UCSC.		
22	Conocimiento de los Objetivos Centrales	Se refiere al conocimiento de los de los objetivos centrales de la práctica II	COC	1
23	Apoyo en Aula	Se refiere a la guía o modelamiento que recibe la estudiante de la UCSC por parte de su profesora guía.	AA	1
24	Falta retroalimentación	Se refiere a la falta de retroalimentación de información entre la profesora guía y la profesora encargada de la cátedra	FR	1
25	Enseñanza para hacer videos	Se refiere a la solicitud de enseñanza técnica para elaborar archivos multimedia	EV	1
26	Reflexión con los alumnos	Se refiere a la capacidad de pensar sobre la acción docentes y las actividades de los profesores guías juntos a sus estudiantes de la UCSC.	RA	1
27	Descarga Difícil	Dificultades para descargar un archivo multimedia.	DD	3
29	Formato poco Conocido	Se refiere a los formatos poco conocidos de archivos multimedia.	FPC	1

Levantamiento de las categorías de la entrevista final.

Categoría 1: Entrega de la información contenida en el video.		
Subcategorías:	Citas	Frecuencia de citas por subcategorías
Claridad de la información contenida en el video en relación a las práctica II	<p><i>“si, estaban bien especificada y dejaba claro lo que cada una tenía que realizar en la sala de clases.” (Profesora 4).</i></p> <p><i>“si ehhhh, me pareció muy claro y además me queda como más..... ehhhh como puedo decirlo , me queda más claro a que va más enfocado el trabajo que va hacer la alumna de práctica, porque va por niveles”(Profesora 3)</i></p> <p><i>“Si, con el video las actividades a realizar por las alumnas Quedan bastante claras y permiten ayudar de mejor forma a las estudiantes en formación” (Profesora 1).</i></p> <p><i>“si, queda absolutamente claro” (Profesora 2).</i></p>	7
Explicación de las actividades	<p><i>“Si porque que es necesario que a uno le expliquen, como más en persona que ir leyendo en un papel, por lo menos a mí me queda mucho más claro” (Profesora 4)</i></p>	2
Conocimiento de los objetivos de la práctica	<p><i>“Ya que logran delimitar nuestra tarea como guía, ya que conociendo los objetivos centrales” (profesora 1)</i></p>	1
Información Faltante del Video	<p><i>“recuerdo que no hubo una mención sobre ehhhh , de las relaciones que se establecen dentro de la sala de clases entre los profesores y los alumnos ya es muy importante que la alumna observe también el clima de la clase y como eso faltaba integrarlo ahí en el video” (Profesora</i></p>	1
Categoría 2: Actividades que desarrolla la estudiante en pasantía de la práctica II, en el establecimiento.		
Subcategorías:	Citas	Frecuencia de citas por

		subcategorías
Actividades de la práctica II	<p>“Bueno, primero es observar el lugar, observar a los niños, observar el ambiente en el que está inserto, luego generar algún tipo de ehhh de encuesta o cuestionario a lo mejor rúbricas o algo para generar y extraer más información y de ahí ella poder tomar una decisión sobre ehhh cual sería su motivo de intervención. Para finalmente ehhh hacer una intervención cortita, cierto..... a abocada algún tema que a ella le haya llamado la atención o le pareció interesante” (profesora 3).</p> <p>“Aplicación en aula Intervención en lenguaje o matemáticas) donde se enfatiza en los conocimientos teóricos” (Profesora 1)</p> <p>“la alumna debe conocer al sujeto con quien va a trabajar, su entorno socio cultural, para que las actividades se ajusten a su realidad” (Profesora 2)</p> <p>“Si, claro, un objetivo era intervenir en el aula a los menos dos veces, uno el área de matemáticas y otra en lenguaje, poder recabar información del contexto, los apoderados, los alumnos emmmm y conocer la escuela” (profesora4)</p>	10

Categoría 3: Impacto de la intervención a través de videos		
Subcategorías:	Citas	Frecuencia de citas por subcategorías
Seguridad al ver el video	<p>“Bueno el hecho que sea un video, te genera una seguridad, que lo puedes revisar en cualquier minuto. Ya... y eso ehhh lo puedes ir revisando con la misma alumna en práctica cierto...y aclarar los puntos, porque no es lo mismo que un papel, porque los papel muchas veces en el colegio se pierden, así que por lo tanto el video, es una evidencia que se tiene ahí y que puede y que genera el dialogo con la alumna en práctica ya.... Como ponerse de acuerdo en que va hacer primero, que va</p>	2

	hacer después todas esas cosas que ehhhhhh el video es obviamente mucho mejor ... (profesora 3)	
Generación de diálogo, cercanía y recepción de información.	<p>“...y que puede y que genera el diálogo con la alumna en práctica ya.... Como ponerse de acuerdo en que va hacer primero, que va hacer después todas esas cosas que (profesora 3).</p> <p>“Si puh, porque es diferente escuchar instrucciones y.....ehhhh sugerencias que leerlas. A veces uno lee y..... no tiene la cabeza en la lectura y no comprende bien lo que se persigue. (Profesora 2)</p> <p>“porque se genera más cercanía también con la universidad, ya por que no sabe que uno está en contacto con directo.... la escuelita con la universidad ya es otra cosa” (Profesora 3)</p>	5
Mejor Comprensión de la información y al evaluación.	... entonces para uno también es más fácil , ya porque uno al ver el video con la alumna y uno le va diciendo a la alumna como lo vamos hacer , entonces ya se genera de forma mucho más fácil , el observarla a ella también para evaluarla (Profesora 3)	1

Categoría 3: Descarga de Videos		
Subcategorías:	Citas	Frecuencia de citas por subcategorías
Facilidad en descargas	“No, la verdad que no lo descargue súper fácil (profesora 4).	1
Dificultad en la descarga	<p>“si, tuve dificultades, así que esa parte había que mejorarla, por creo que no todos los sistemas operativos son iguales....”(profesora 3)</p> <p>“La descarga fue bastante difícil, se utiliza un formato poco conocido. Pero al</p>	3

	final se pudo ver” (profesora 1) . Siiiiiiiiiii, debido a que el formato en el que está grabado, no es muy conocido y tuve que inténtalo varias veces hasta que lo pude ver.(profesora 2)	
Compatibilidad en del sistema operativo.	“si yo creo que tengo un sistema operativo más antiguo” (Profesora 3)	1

TRIÁNGULACIÓN

Categoría: Entrega de la información contenida en el video.	
Citas	Triangulación
<p>“si, estaban bien especificada y dejaba claro lo que cada una tenía que realizar en la sala de clases.” (Profesora 4).</p> <p>“si ehhhh, me pareció muy claro y además me queda como más..... ehhhh como puedo decirlo , me queda más claro a que va más enfocado el trabajo que va hacer la alumna de práctica, porque va por niveles”(Profesora 3)</p> <p>“Si, con el video las actividades a realizar por las alumnas Quedan bastante claras y permiten ayudar de mejor forma a las estudiantes en formación” (Profesora 1).</p> <p>“si, queda absolutamente claro” (Profesora 2)</p> <p>. “Si porque que es necesario que a uno le expliquen, como más en persona que ir leyendo en un papel, por lo menos a mí me queda mucho más claro” (Profesora 4)</p>	<p>Todas las profesoras que respondieron a la entrevista manifiestan que la utilización de videos facilitó la entrega de información, dejando claro las actividades que deben desarrollar las estudiantes que están en práctica progresiva II de la UCSC.</p> <p>Una docente declara que la explicación era necesaria para comprender mejor.</p>

Categoría: Actividades que desarrolla la estudiante en pasantía de la práctica II, en el establecimiento.	
Citas	Triangulación
<p>“Bueno, primero es observar el lugar, observar a los niños, observar el ambiente en el que está inserto, luego generar algún tipo de ehhhh de encuesta o cuestionario a lo mejor rúbricas o algo para generar y extraer más información y de ahí ella poder tomar una decisión sobre ehhhh cual sería su motivo de intervención. Para finalmente ehhhh hacer una intervención cortita, cierto..... a abocada algún tema que a ella le haya</p>	<p>Las educadoras diferenciales tienen diversidad de opiniones respecto a las actividades que deben realizar sus alumnas en la práctica II. Una de las docentes menciona que la observación, la generación de instrumentos para la recogida de la información..</p> <p>Dos de las profesoras coinciden en la aplicación de las intervenciones en el aula.</p> <p>A pesar de la diversidad de acciones mencionadas por las profesoras, es</p>

<p>llamado la atención o le pareció interesante” (profesora 3). “Aplicación en aula Intervención en lenguaje o matemáticas) donde se enfatiza en los conocimientos teóricos” (Profesora 1) “la alumna debe conocer al sujeto con quien va a trabajar, su entorno socio cultural, para que las actividades se ajusten a su realidad” (Profesora 2) “Si, claro, un objetivo era intervenir en el aula a los menos dos veces, uno el área de matemáticas y otra en lenguaje, poder recabar información del contexto, los apoderados, los alumnos emmmm y conocer la escuela” (profesora 4)</p>	<p>importante destacar que todas las actividades mencionadas están dentro del eje central de la práctica, que es el quehacer docente.</p>
--	---

Categoría: Impacto de la intervención a través de videos	
Citas	Triangulación
<p>“Bueno el hecho que sea un video, te genera una seguridad, que lo puedes revisar en cualquier minuto. Ya... y eso ehhhh lo puedes ir revisando con la misma alumna en práctica cierto...y aclarar los puntos, porque no es lo mismo que un papel, porque los papel muchas veces en el colegio se pierden, así que por lo tanto el video, es una evidencia que se tiene ahí y que puede (profesora 3) “...y que puede y que genera el diálogo con la alumna en práctica ya.... Como ponerse de acuerdo en que va hacer primero, que va hacer después todas esas cosas que (profesora 3). “Si puh, porque es diferente escuchar instrucciones y.....ehhhhh sugerencias que leerlas. A veces uno lee y..... no tiene la cabeza en la lectura y no comprende bien lo que se persigue. (Profesora 2) “porque se genera más cercanía también con la universidad, ya por que</p>	<p>El impacto que tuvo la intervención a través de la exhibición de los videos. Se desprende lo siguiente: Una Profesora manifiesta que el ver los videos le da seguridad, porque tiene la posibilidad de volver a ver y puede aclarar puntos que no estaban claros. Esta misma educadora señala que, el video, genera el diálogo y fomenta la coordinación con la estudiante que tiene a su cargo. La segunda profesora señala los videos fueron importantes porque le permitieron acceder a la información de una manera diferente que le facilita la comprensión de las actividades y la intensidad de la práctica II Una tercera docente manifiesta que a través de los videos se genera más cercanía y comprensión de la práctica.</p>

<p>no sabe que uno está en contacto con directo.... la escuelita con la universidad ya es otra cosa” (Profesora 1)</p> <p>... entonces para uno también es más fácil , ya porque uno al ver el video con la alumna y uno le va diciendo a la alumna como lo vamos hacer , entonces ya se genera de forma mucho más fácil , el observarla a ella también para evaluarla (Profesora 3)</p>	
--	--

Categoría: Descarga de Videos	
Citas	Triangulación
<p>“No, la verdad que no lo descargue súper fácil (profesora 4).</p> <p>“si, tuve dificultades, así que esa parte había que mejorarla, por creo que no todos los sistemas operativos son iguales...”(profesora 3)</p> <p>“La descarga fue bastante difícil, se utiliza un formato poco conocido. Pero al final se pudo ver” (profesora 1)</p> <p>. Siiiiiiiiiii, debido a que el formato en el que está grabado, no es muy conocido y tuve que inténtalo varias veces hasta que lo pude ver.(profesora 2)</p> <p>“: si yo creo que tengo un sistema operativo más antiguo” (Profesora3)</p>	<p>Tres de las cuatro docentes manifestaron que al momento de descargar los videos tuvieron problemas, principalmente por la incompatibilidad del sistema operativo. Solo una de ellas encontró que la descarga fue fácil.</p>