



**Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación**

Estudio descriptivo del proceso de Práctica Profesional Docente de alumnos/as de la carrera Educación General Básica, Campus Los Ángeles: una mirada desde los distintos agentes educativos

Seminario de Título para optar al Grado de Licenciado(a) en Educación y al Título de Profesor(a) de Educación General Básica con Especialidad en Matemática y Ciencias Naturales.

Seminaristas

Carlos Alfonso Isla Zapata

María José Lara Torres

Profesor Guía

Dra. Carmen Claudia Acuña Zúñiga

Los Ángeles, 2017



**Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación**

Estudio descriptivo del proceso de Práctica Profesional Docente de alumnos/as de la carrera Educación General Básica, Campus Los Ángeles: una mirada desde los distintos agentes educativos

Seminario de Título para optar al Grado de Licenciado(a) en Educación y al Título de Profesor(a) de Educación General Básica con Especialidad en Matemática y Ciencias Naturales

Seminarista: Carlos Alfonso Isla Zapata
María José Lara Torres

Profesor Guía: Dra. Carmen Claudia Acuña Zúñiga

Comisión Evaluadora: Ana María Arias Díaz
Fabián Cifuentes Rebolledo

Los Ángeles, 2017

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a Dios por la oportunidad de culminar este proceso de formación, siendo el precursor y la esencia de cada etapa de mi vida, también a mi familia por apoyar cada decisión y ser aquellos que siempre estuvieron y estarán para mí, sin dudarlo. Además de cada una de las personas que fueron parte de esta formación y lograron ser un apoyo adicional en los distintos ámbitos personales y profesionales.

Carlos Alfonso Isla Zapata.

Quiero agradecer principalmente a mi madre por ser mi pilar fundamental durante este proceso, por confiar en que lo lograría, por acompañarme y por ayudarme a conseguirlo. Además quiero agradecer a Dios por dar todas las oportunidades durante el proceso y a todas las personas que confiaron en que lo lograría y me ayudaron a hacerlo.

María José Lara Torres

ÍNDICE

Contenido	Página
RESUMEN	7
INTRODUCCION	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
Objeto de estudio	16
Pregunta Investigación	16
Objetivo General	16
Objetivos específicos	16
MARCO REFERENCIAL	17
1 El rol de la Educación en la sociedad.....	17
2 Instauración de las prácticas profesionales docentes en la Educación Chilena	18
2.1 Fortalecimiento de la Carrera Docente	18
2.1.1 Nuevas medidas para fortalecer la Carrera Docente.....	20
2.1.2 La Mentoría como figura de apoyo al profesional egresado	21
3 Aspectos técnicos para la formación docente en Chile	21
3.1 Aspectos técnicos de la estructura curricular de la formación Docente	23
3.2 La Universidad de Concepción y su rol en la formación de Docentes.....	24
3.3 La relevancia que demuestra la práctica profesional docente.....	29
4 Rol del agente: Profesor Guía.....	30
5 Rol del agente: Docente Supervisor	33
6 Vínculos establecidos entre las Instituciones formadoras	36
7 Normas y reglamentos de la Práctica Profesional docente: El caso de la Universidad de Concepción.....	38
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	41
1 Población y Muestra.....	42
2 Técnica de Recolección de datos	42
3 Análisis de los Datos.....	44
ANALISIS.....	45
1 Docentes supervisores: La visión desde el agente universitario	48
1.1 Rol Docente Supervisor	48
1.2 Competencias Técnicas en los alumnos practicantes.....	54
1.3 Competencias Blandas: más allá del contenido y la técnica.	58

1.4	Normas de la Universidad en el proceso de práctica	60
1.5	Vínculos establecidos entre la universidad y los centros de práctica	62
2	Profesores guías: la visión desde los establecimientos de prácticas	68
2.1	Rol como profesor guía	68
2.2	Competencias Técnicas en los alumnos practicantes.....	70
2.3	Competencias Blandas en los alumnos practicantes	72
2.4	Normas de la Universidad para el proceso de práctica.....	74
2.5	Vínculos establecidos entre las instituciones formadoras.....	75
2.6	Relevancias del Proceso de la práctica profesional	78
3	Alumnos practicantes: el agente principal del proceso	82
3.1	Competencias técnicas	82
3.2	Competencias Blandas.....	85
3.3	Relevancias del Proceso de práctica profesional	88
3.4	Rol del profesor guía	96
3.5	Rol Docente Supervisor	100
3.6	Normas de la Universidad para el proceso de práctica profesional	103
3.7	Vínculos establecidos entre las instituciones formadoras.....	104
4.	Tabla resumen de conceptos	106
CONCLUSIONES		107
	<i>Sugerencias</i>	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		114
ANEXOS		117
	Solicitudes enviadas a los participantes.....	118
	Pauta Entrevista Docente Supervisor.....	121
	Pauta Grupo Focal Profesores Guías	123
	Pauta Grupo Focal Alumnos Practicantes	124
	Encuesta Docentes Supervisores.....	125
	Encuesta Profesores Guías.....	126
	Acta De Consentimiento Informado.....	127
	<i>Tabla de análisis entrevistas Docentes Supervisores</i>	128
	<i>Tabla análisis Focus Group Profesores Guías</i>	142
	<i>Tabla análisis Focus Group Alumnos Practicantes</i>	150



RESUMEN

En la formación inicial docente, como etapa de transición se encuentra la práctica profesional, instancia de enorme trascendencia por su capacidad de enseñar y dar a conocer las distintas dimensiones del ámbito educativo profesional del futuro docente. Esta instancia marca la mayor cercanía a la realidad escolar y el mundo de los establecimientos educacionales, pero qué no está exenta de dificultades o situaciones que marcan el proceso de práctica, lo que es preciso develar.

La investigación se centra en describir algunos ámbitos relevantes en el ejercicio de la práctica profesional docente, para ello se han considerado los distintos puntos de vista de los sujetos que ejercen un rol prioritario en la práctica profesional, como son el alumno en formación, el docente universitario o supervisor y el profesor escolar o guía.

Para dar respuestas a los objetivos, se trabajó metodológicamente desde un enfoque comprensivo con un diseño fenomenológico, ya que busca que los sujetos en estudio, puedan describir sus propias experiencias vividas en la práctica profesional, utilizando como medio para la recolección de datos los grupos focales, entrevistas semi-estructuradas y abiertas.

Los resultados dan cuenta que, al analizar el proceso de práctica profesional, se logró identificar y reconocer ciertas situaciones que repercutieron en el desarrollo óptimo de los alumnos practicantes, todo esto gracias a la participación de los distintos agentes insertos en el proceso, donde se destacan sus distintas perspectivas de las situaciones, lo que proporcionó el obtener un análisis detallado y específico en los distintos ámbitos experimentados en el transcurso de las prácticas profesionales.

Palabras claves: Educación, Práctica profesional, Alumnos practicantes, Formación inicial docente.

INTRODUCCION

En los últimos años la educación ha sido un tema polémico, en donde se han implementado una serie de reformas para mejorar tanto la calidad, formación docente e inclusión. La educación actual sirve como un medio de adaptación para que las personas puedan integrarse y desenvolverse en la sociedad.

Últimamente, una de las grandes reformas chilenas sobre educación involucra la formación inicial docente, en donde se han hecho una serie de recambios para mejorar la calidad de docentes que trabajará en un futuro en los colegios chilenos. Dentro del proceso de formación inicial uno de los procesos culmines es el proceso de práctica profesional, proceso en el cual los alumnos aplican la teoría aprendida en sus años de formación, en donde demuestra lo que sabe y se coloca a prueba en distintos aspectos, como en el área del conocimientos, las reacciones frente a situaciones que se presentan y ser capaz de desenvolverse y relacionarse dentro de la comunidad educativa.

Dentro del proceso de práctica profesional se identifican tres agentes participantes: los alumnos practicantes, profesores guías y profesores supervisores. Los alumnos practicantes son aquellos que han aprobado la totalidad del plan de estudios; los profesores supervisores son los docentes pertenecientes a la universidad formadora que se encargan de supervisar y controlar el proceso de práctica de los alumnos; y por último los profesores guías que pertenecen a los centros de práctica y cuya labor corresponde a ser un guía y un orientador para el practicante durante este proceso.

La presente investigación busca analizar el periodo de práctica profesional docente, realizada por los alumnos de pregrado de la Carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles. Siendo este periodo una importante etapa de conocimiento para el alumno en práctica y el mayor acercamiento a su futura realidad laboral profesional.

La presente investigación se estructura en los siguientes capítulos:

La primera parte contiene el planteamiento y justificación del problema, en donde se da a conocer el fundamento de a investigación, además de los objetivos que guiaron el estudio.

La segunda parte corresponde al marco referencial, en el cual se sustenta la investigación de forma teórica; este capítulo se subdivide en siete capítulos, lo que van desde el rol de

la educación en la sociedad, los roles de los docentes supervisores y profesores guías, aspectos de la formación docentes y el rol que cumple la universidad formadora.

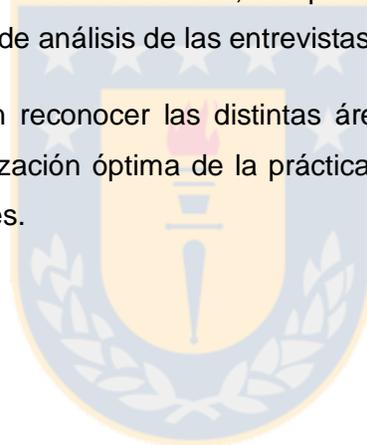
En la tercera parte se encuentra el diseño metodológico de la investigación, además de la población y la muestra que conformará la investigación y la forma en cómo se analizarán los datos obtenidos.

La cuarta parte corresponde al análisis que se realizó de los datos obtenidos del trabajo de campo.

La quinta parte corresponde a las conclusiones y sugerencias que se realizan en base a los datos obtenidos del análisis de datos.

En la sexta parte se dan a conocer los anexos de la investigación, la que incluye las cartas enviadas a los participantes del estudio, las pautas de las entrevistas y grupos focales, además de las tablas de análisis de las entrevistas y grupos focales realizados.

La investigación se centra en reconocer las distintas áreas y factores que influyen de manera importante en la realización óptima de la práctica profesional siendo estas tanto beneficiosas como perjudiciales.



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación hoy en día es uno de los factores preliminares del crecimiento cultural e intelectual de la sociedad, permitiendo a los sujetos adaptarse al medio social y a las exigencias que impone la sociedad. De ahí que la educación es un reflejo de la cultura de la sociedad, por ello, el proceso educativo es universal moviéndose en un determinado marco sociocultural, teniendo como uno de sus objetivos el perfeccionamiento continuo del propio sistema educativo.

En relación al proceso formativo, los docentes son los encargados de entregar este conocimiento, quienes se ven envueltos en un mundo de continuo aprendizaje y desarrollo personal que les permita cumplir con el perfil para las funciones que debe desempeñar en el contexto educativo que va más allá del mero conocimiento técnico; hoy, la función del profesor conlleva guiar, aconsejar, encaminar, dirigir y orientar a los alumnos que requieren de este servicio.

En este ámbito, la formación universitaria es un componente del cual deriva el futuro quehacer profesional del docente, que en su estructura es integrada de manera general, por un área teórica y un área práctica. Como señala el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) “Los programas de estudio de la carrera, deben integrar actividades teóricas y prácticas que faciliten la experiencia de los estudiantes en diversos contextos sociales y promover su capacidad para integrar las disciplinas estudiadas” (2009, p.8), formación que en este caso depende de la Universidad de Concepción, la que se caracteriza por una formación de 5 años, con especialidad o mención en las áreas de Primer Ciclo, Matemática y Ciencias Naturales, Lenguaje-Comunicación y Ciencias Sociales.

El Consejo Nacional de Acreditación define el área práctica de la formación docente, como:

Una secuencia de actividades relacionadas con el aprendizaje de la docencia y la reflexión sobre este aprendizaje, organizadas en forma progresiva a través de la formación docente. Las experiencias prácticas deben incluir actividades en terreno, contar con la participación de los principales responsables de las áreas de formación (de la disciplina y profesional) e involucrar asociaciones con escuelas y profesores mentores en ella. Culmina con una experiencia práctica intensiva de al menos un semestre (2009, p.8).

La importancia de esta área, es que tributan en el perfil de egreso que el profesor en formación debe obtener para realizar su función en la educación. Precisamente, es en su formación inicial, cuando se resalta la importancia de adquirir y asemejar el entorno natural de interacción presente en los establecimientos educacionales, ello, porque tal como lo indica Martinic *et al.* (2014), la práctica es una oportunidad para lograr desarrollar una identidad profesional y para aprender las dificultades del futuro oficio en su propio contexto.

Por ello, “a partir de diversas iniciativas implementadas por el Ministerio de Educación desde el año 90 para el fortalecimiento de la formación Inicial de profesores, y de los resultados de investigaciones, las distintas carreras de pedagogía incrementaron sus experiencias prácticas, debido a la necesidad de acortar la brecha entre la formación inicial y las demandas del sistema escolar” (Gorichon, Ruffinelli, Pardo y Cisternas, 2015, p.1)

Siendo en este caso el ejercicio de la práctica lo que marca no solo la adquisición profesional, sino que también es reconocida como un precedente que afecta en la perspectiva que adquiere el estudiante en formación de su futuro ambiente laboral, predisponiéndose así a sus decisiones y acciones en la práctica docente. Comprendiendo que es “un componente relevante en la formación docente desde las antiguas escuelas normales hasta las actuales escuelas universitarias” (Martinic *et. al.*, 2014, p.180).

Las instituciones de educación superior, son las encargadas de entregar la formación práctica como también los aspectos teóricos, que se pretenden sean entregados y llevados a cabo en las salas de clases. Romero y Alcaíno señalan al respecto: “Este proceso se estructura en la relación entre la Universidad –como centro de formación teórica, ensayo y análisis de las intervenciones prácticas- y la escuela –como ámbito de desarrollo de lo propiamente escolar y laboral-” (2014, p.323). Por consiguiente, también se reconoce que el lugar físico de la práctica que en este caso son los colegios o centros de práctica, deben presentar las condiciones necesarias para la realización y obtención de la experiencia en la praxis, aportando las funciones, que permite un mayor conocimiento del ambiente profesional y la labor docente.

Así, universidad y escuela se erigirán como dos entidades relevantes o protagonistas del proceso, con sus distintos agentes que se encuentran involucrados en la instancia de la práctica profesional y a la labor particular que cada uno realiza y que tienen como fin último la formación de un profesor competente. Por lo tanto, es así, como se definen a los

principales agentes que participan en el proceso de la práctica profesional junto al alumno/a practicante, el profesor guía(s) -representando al centro de práctica o colegio- y al docente supervisor -representante de la institución universitaria-.

En relación al rol del docente guía este “considera la demostración, monitoreo, acompañamiento y evaluación del estudiante durante todo el tiempo que dura la práctica” (Martinic *et al.*, 2014, p.190), transformándose en un orientador de las conductas del practicante tanto en su destreza teórica, innovadora y conductual, pasando el alumno practicante a ser un dependiente del establecimiento y su equipo. Mientras que el rol del docente supervisor consta de la evaluación de ciertas clases y/o desarrollo en el aula, siendo el retroalimentador principal, conocedor de los currículums y didácticas pertinentes y destacadas en el ámbito educacional, teniendo la tarea de ser un formador crítico del quehacer docente. Así, la figura del docente supervisor, ejerce un papel modelador para el estudiante practicante, siendo el guía de las conductas que debe obtener e impartir en los centros de práctica (Romero y Alcaíno, 2014, p.323).

Por lo tanto, surge la necesidad de que los docentes que forman a los futuros profesores tengan la claridad y la aptitud necesaria para dicha labor; de ahí que en países como Estados Unidos, los alumnos/as desde que ingresan a su formación docente, son integrados en escuelas para su desarrollo, en las cuales se relacionan con profesores expertos (Darling-Hammond, 2006).

Asimismo, y en relación a las instituciones formadoras y sus correspondientes agentes mencionados, es preciso identificar los vínculos necesarios de las instituciones formadoras en este ámbito tutorial, recayendo en su obrar, la adquisición de mejores condiciones para el desarrollo de la práctica profesional. Ya que como mencionó Sayago y Chacón,

Estos contratos además de disposición personal, son una invitación a una nueva forma de consideración y tratamiento para los estudiantes en su condición de practicantes; a los profesores de las escuelas se les compromete a valorizar el trabajo universitario y a los profesores de la universidad, se les abre un abanico de posibilidades para emprender desarrollos teóricos al calor de lo que sucede en la vida de la escuela como un espacio de formación (2006, p.62).

En compensación, estas vínculos o enlaces entre las instituciones formadoras, permiten el intercambio de conocimientos y aprovechamientos no solo para el alumno practicante, sino que para los docentes que participan de la formación práctica -profesor guía y

docente supervisor-, obteniendo vínculos más sólidos y de calidad para la formación docente y ampliando el universo de instituciones prestas y adecuadas para ejercer la práctica profesional.

Reconociendo entonces qué, la práctica es un proceso intencionado que pretende adquirir destrezas y capacidades con la finalidad de en un futuro cercano ejercer y decidir pedagógicamente, es necesario ahondar las distintas situaciones que emergen en la práctica profesional docente,

pues el realizar tareas y actividades reales propias del rol docente se favorecería una mejor inserción a la vida laboral y podría influir en la aparición o no de determinadas dificultades que se evidencian en el proceso de iniciación docente (Gorichon, Ruffinelli, Pardo y Cisternas, 2015, p.13)

Con el fin de esclarecer las áreas puntuales, ya que la importancia de este seguimiento es a mediano plazo mejorar la formación docente, que tributará en el posterior ejercicio, que intervienen, por tanto, en el aprendizaje de los niños en su etapa escolar básica.

Además de reconocer estas situaciones, hay autores que mencionan ciertas circunstancias que hacen de la práctica docente una instancia de aprendizaje especial, que de no ser interiorizadas de la manera correcta es posible una alteración de las percepciones en el desarrollo del ejercicio docente. Como por ejemplo Sayago y Chacón, mencionan que “los futuros profesores ante la inmediatez y urgencia de cumplir con sus prácticas, asumen la cultura de las instituciones, sin un análisis comprensivo de sus implicaciones y complejidad” (2006, p.60), dando a entender que el ambiente que se vive en la práctica profesional muchas veces solo se limita a sobrellevar las tareas indicadas, lo que trae consigo una falta en el aprendizaje esperado. Además, se puede agregar que en ciertas situaciones los alumnos practicantes solo llevan a cabo lo expuesto por el profesor guía del establecimiento escolar, limitando entonces el ejercicio que el alumno en formación pretende desarrollar según lo transmitido y enseñado en las instituciones formadoras universitarias, ya que

La constante improvisación en los quehaceres de la práctica y la presencia de una tabla de evaluación que era completada por el profesor tutor en relación al desempeño del alumno practicante, provocaba, muchas veces, bajo una especie de acuerdo tácito, que este hiciera todo lo que el profesor tutor le solicitara aun cuando estas tareas no tuviesen una relación directa con las propias de un profesor (Donoso, 2011, p.93).

Asimismo, otra de las situaciones que pueden ser causantes detractoras del ejercicio docente durante la práctica profesional es “la inexistencia de una orientación clara de parte de la Universidad respecto de lo que se podía realizar y practicar efectivamente en una escuela” (Donoso, 2011, p.93), lo que en cierta forma deja claro que en ciertas ocasiones las institución formadoras, no cumplen el papel o rol esperado, demostrando así que el alumno practicante demanda mayor relación y orientación por parte de esta institución. Lo que también ocurre en los colegios o centros de práctica en donde el alumno en formación igualmente se ve enfrentado a estas situaciones, que causan o pueden traer consecuencias a la labor, como por ejemplo “la percepción negativa respecto de la profesión docente que transmitieron algunos profesores tutores a los alumnos practicantes, lo que dificultaba aún más la práctica inicial” (Donoso, 2011, p.93), entonces como estas situaciones puntuales existen otras tantas que de cierta manera pueden llegar a ser causantes de una mala experiencia o que obstruyan un buen ejercicio en el rol que se lleva a cabo por parte del alumno en formación en el proceso de la práctica profesional.



Afirmando la incertidumbre en la efectividad de la práctica profesional, se pueden examinar ciertos aspectos de esta formación, como ¿Estará cumpliendo realmente la práctica profesional de futuros docentes de enseñanza básica, con lo esperado?, las áreas de la práctica profesional como la universidad y sus convenios, los docentes tutores y guías, los establecimientos escolares ¿Cumplen con las labores necesarias para la formación?, los estudiantes en su formación práctica docente, ¿Logran terminar su proceso de formación, alcanzando el perfil docente convenido?. Por lo tanto, el estudio buscará profundizar en una parte de la formación inicial docente, la práctica profesional, destacando que en los últimos tres años han sido 166 los egresados de la carrera de Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, donde en el año 2014 egresaron 89 alumnos, en año 2015 egresaron 35 alumnos y el año 2016 egresaron 42 alumnos¹. Lo que demuestra más aun la importancia de la formación considerando la cantidad de profesores formados para sistema educacional a nivel comunal, además se ha considerado las visiones desde los diferentes participantes del proceso: los alumnos, los docentes universitarios y los profesores guías de las salas de clases, lo que sin duda contribuye a obtener una mayor comprensión de la instancia de preparación para el futuro profesor. Sin duda que la investigación interpela a la formación

¹ Datos Egresados, Carrera Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles

misma, pues se conocen aspectos que la fortalecen, pero también debilidades, no obstante, esto mismo se convierte en una fortaleza al ser una contribución que permitirá el mejoramiento del proceso.



Objeto de estudio

Proceso de Práctica profesional de la Carrera de educación General Básica.

Pregunta Investigación

¿Cómo es el proceso de Práctica profesional de la Carrera de Educación General Básica, desde la visión de los alumnos/as en formación inicial, profesores guías, y docentes supervisores?

Objetivo General

Describir el proceso de Práctica profesional de la Carrera de Educación General Básica, desde la visión de los alumnos en formación inicial, profesores guías y docentes supervisores.

Objetivos específicos

1. Describir el ejercicio del rol de profesor guía y docente supervisor.
2. Conocer a juicio de los alumnos/as, el cumplimiento de Normas y Reglamentos establecidos por la universidad en el proceso de práctica profesional.
3. Determinar las competencias técnicas y blandas presentes en los alumnos practicantes.
4. Describir los vínculos establecidos entre las instituciones partícipes para el proceso de práctica profesional.

MARCO REFERENCIAL

1 El rol de la Educación en la sociedad

La educación a través del paso de los años ha sido declarada como una de las bases más importantes de la ciudadanía, pues es la educación la encargada de construir el conocimiento de los integrantes en una sociedad. Según García-Lastra “es un proceso mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar” (2013). Actualmente en Chile los encargados de cumplir con el rol de educar y formar a la sociedad son los profesores.

El rol de los profesores es bastante variado, va desde un facilitador de conocimientos, un líder, a un gestor de conocimientos, ya que, los profesores no sólo deben entregar conocimiento, sino que deben desarrollar en los estudiantes hábitos, disciplina, motivación y, además crear un ambiente de colaboración y facilitación de su aprendizaje (Pedraja, 2012). Además de desarrollar hábitos y de crear un ambiente propicio debe ser capaz de dominar su disciplina y especialidad, pero además debe ser capaz de compartir su conocimiento con los estudiantes y recibir el conocimiento de los estudiantes (Gaete y Ayala, 2015). Del mismo modo, en su rol de líder el profesor tiene que ejercer un liderazgo capaz de realizar cambios basados en las capacidades que poseen los estudiantes (Pedraja, 2012) contextualizando las enseñanzas a las necesidades y capacidades de sus estudiantes, con el fin de crear una identidad a la hora de enseñar.

Tal como se describe, el profesor es el gestor de los conocimientos de una sociedad, es un facilitador y un líder para sus alumnos y alumnas en el marco de un establecimiento educacional, la escuela. Esta es entendida como una institución básica y fundamental para la sociedad actual, para lograr la incorporación de los individuos a la vida en comunidad; por lo tanto, este factor ha hecho que sea un instrumento fundamental en la vida de la población (García-Lastra, 2013).

Según Gaete y Ayala “la escuela surge como una institución relacionada con la alfabetización de varones, burgueses, pertenecientes a la cultura dominante y habitantes de las ciudades” (2015) y que hoy se ve cuestionada, pues perpetúa y reproduce el orden social.

Debido a los cambios importantes que experimenta la sociedad actual, la escuela también se encuentra en un proceso de transformación, pues la comunidad demanda a la escuela una preparación que no puede girar en torno a la acumulación de saberes, sino a la adquisición de competencias para poder enfrentarse a situaciones nuevas, sintetizar la información y aplicarla en diferentes campos de conocimiento (García-Lastra, 2013).

En síntesis, el rol de la educación va más allá de la adquisición de conocimiento de las generaciones más jóvenes, pues se le considera un pilar del desarrollo social, de ahí que se le considere un derecho humano inalienable por el positivo impacto que tiene en el ser humano. De ahí que los estados se han preocupado –entre ellos Chile- de invertir y de llevar a cabo las reformas necesarias que sintonicen con la visión que de la educación se posea, buscando el avance a favor de mejorar las medidas necesarias para cumplir con la tarea de educar y formar educadores.

A continuación, se verán las medidas instauradas desde el estado en la formación inicial docente.

2 Instauración de las prácticas profesionales docentes en la Educación Chilena

2.1 Fortalecimiento de la Carrera Docente

A lo largo de la historia de la formación docente en Chile, se han instaurado distintas políticas que han ido modificando la formación y profesionalización de los futuros docentes, o estudiantes de carreras de educación. Desde la década de los noventa y “con el advenimiento de la democracia al país, se han desarrollado sistemáticamente experiencias de reformas orientadas a mejorar la educación formal en todos sus componentes” (Barrera, 2011, p.176), refiriéndonos en este caso a la formación docente, la que luego del régimen militar, tuvo un gran apoyo por parte de los gobiernos de turno, los cuales la veían como una medida necesaria para volver a la democracia y “para promover el desarrollo económico y social” (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], 2004, p. 117), donde se lograron medidas para fortalecer la profesión docente. Algunas de ellas fueron:

En el año 1991 el llamado Estatuto Docente que “estableció regulaciones nacionales para las condiciones de trabajo, una estructura de sueldo común, bonos por perfeccionamiento

adicional y por desempeño en condiciones difíciles” (OCDE, 2004, p. 119). Posteriormente, en el año 1997, el Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), que según la OCDE, formaba una estrategia que proporcionaba dinero para el mejoramiento de los programas de formación docente, durante 5 años, los que comprendían autoevaluación, relación entre los pares que lideraban los cambios en los distintos centros Universitarios y seminarios sobre la formación docente (OCDE, 2004; Bitar, 2011), logrando así el mejoramiento en las carreras docentes en cada universidad participante, en donde se destacó el énfasis en las prácticas profesionales, instaurándose la práctica docente a lo largo de los 4 años de formación de la carrera y una final, como práctica profesional (OCDE, 2004, p. 139).

Para luego entre 1998 y 2008 llevarse a cabo un nuevo programa, el de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP), con el cual las 25 universidades pertenecientes al CRUCH podían obtener fondos para mejorar sus ofertas de formación, entre las que se encontraba la carrera de pedagogía (Bitar, 2011, p.7), programa del cual la Universidad de Concepción también participó.

Desde aquel entonces y a lo largo de las reformas en nuestro país, se ha instaurado un pilar fundamental para la formación de profesores como lo es el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) “que posteriormente se transforma en el principal referente para las instituciones formadoras de profesores, vigente a la fecha” (Barrera, 2011, p.176), el cual “está llamado a constituirse en una poderosa contribución a una óptima renovación de las prácticas pedagógicas” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2008, p.41). En síntesis, desde el estado ha existido una preocupación de regular a través de parámetros establecidos, la formación de las nuevas generaciones de profesores, que permita un óptimo ejercicio de la profesión.

En el año 2006 se instaura la Ley 20.129 o Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en la cual se

Proyecta la puesta en marcha de procesos evaluativos a los egresados, comenzando por Pedagogía en Educación Básica (PEB). De ese modo el Programa “Inicia” aplica la primera experiencia piloto con carácter diagnóstico, en la perspectiva de profundizar en la transformación curricular de la formación y las prácticas pedagógicas en las instituciones formadoras (Barrera, 2011, p.179).

De esta forma, el estado de Chile no sólo enfatiza la carrera docente a través de recursos a las instituciones de educación superior sino que además instala la evaluación para los egresados, sin embargo “el examen inicia aplicado a los egresados de escuelas de educación aún es voluntario para los egresados de pedagogía” (Martinic *et al.*, 2014, p. 192), lo que de cierta manera contribuye a conocer la formación entregada por las instituciones y tener una referencia de los nuevos docentes que emergen al campo laboral.

2.1.1 Nuevas medidas para fortalecer la Carrera Docente

Otra de las nuevas medidas para atraer a futuros estudiantes de la docencia, a fin de fortalecer esta área profesional por su importancia sociocultural, es con becas y beneficios, como el estudiar de manera gratuita.

Para atraer a nuevos y talentosos estudiantes a la profesión docente, se propone una beca total para las carreras de pedagogía para los estudiantes que obtienen más de 600 puntos en la PSU [...] La carrera de formación docente elegida debe exigir al menos un puntaje de 500 puntos y haber sido acreditada durante al menos cuatro años. Se requiere que los futuros docentes trabajen en un establecimiento subvencionado. Si no fuera así, deben reintegrar el monto de la beca. [...] Además, se propone un beneficio adicional a los estudiantes de más de 700 puntos en la PSU o quienes ingresen en especialidades con alta demanda de docentes, como Matemática, Física, Química e inglés (Bitar, 2011, p.14).

De esta manera entonces, tales medidas con un enfoque económico, pero con el afán de buscar alumnos/as de mejor puntaje en la Prueba Selección Universitaria -PSU- y rendimiento, persiguen un mejoramiento en la calidad de estudiantes en las carreras de educación, que por consiguiente mejorará la calidad de egresados y futuros docentes.

Igualmente, no solo se ha buscado mejorar la formación de los futuros profesionales, sino que también se ha esmerado en mejorar la profesión en sí, buscando solucionar los descontentos profesionales, y a la vez mejorar la calidad de la educación chilena, dirigiendo hacia propuestas donde se considera la trayectoria y las responsabilidades profesionales, logrando un marco que genere buenas prácticas y que dirija hacia un desarrollo mayor en la profesión (Bitar, 2011, p.14).

2.1.2 La Mentoría como figura de apoyo al profesional egresado

La transición de la formación docente en la mencionada práctica profesional, trae consigo una adaptación al nuevo mundo laboral. Esta transición o paso de un ambiente de aprendizaje a uno profesional, se ha visto apoyado con las nuevas medidas que se implementarán en el decreto 96 del año 2009, de la nueva carrera docente, con fecha de inicio de vigencia marzo del 2016 (Bitar, 2011; Decreto 96, 2009).

Esta medida en particular generada desde la institucionalidad, consiste en apoyar a los profesionales egresados con un profesor mentor con experiencia en la profesión docente, para lo cual “su objetivo no sería compensar faltas de formación inicial, sino acompañar al docente al ingresar a la profesión en su adaptación a culturas y contextos específicos complejos” (Bitar, 2011, p.15). En donde

el proceso de inducción será conducido por un "Mentor" quien se vinculará con el docente principiante, con el establecimiento educacional y las comunidades de docentes para realizar su trabajo. El mentor será un docente formado especialmente para cumplir con esta tarea (Decreto 96, 2009).

Esta nueva mentoría o nuevo derecho, tiene una duración aproximada de cinco años en los cuales el profesor inicial debe presentarse a pruebas de conocimientos disciplinares y pedagógicos del ejercicio docente, para así recién lograr entrar en la carrera profesional (Bitar, 2011, p.15). Por lo tanto, en esta mentoría o acompañamiento, los docentes mentores deben tener una experiencia consolidada en la profesión, para así lograr acompañar de manera eficaz, las necesidades del nuevo profesional. El fin de dicha mentoría además, exhibirá un avance continuo en el desarrollo docente que va acompañado por una mejora en las respectivas remuneraciones docentes.

3 Aspectos técnicos para la formación docente en Chile

La formación que entrega la carrera docente de la cual se ha hablado anteriormente, es impartida por universidades con aporte público, privadas, e institutos profesionales, las cuales se han regido por lo expuesto anteriormente -por las normas y leyes que regulan-, para así lograr asegurar una formación pertinente en los futuros docentes. Como menciona Bitar, “para ser docente en Chile hay que estudiar la carrera de pedagogía en institutos superiores o universidades. Estas últimas se dividen en dos grupos: aquellas

que pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades chilenas (CRUCH) y las que no” (2011, p.6).

La formación profesional docente en sus bases, es regulada e implantada por los Estándares Orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica, los cuales buscan entregar una orientación clara a las instituciones formadoras respecto de los conocimientos y habilidades para llevar a cabo un efectivo proceso de enseñanza, donde se respeta la diversidad de cada una las instituciones formadoras de docentes (MINEDUC, 2012, p.7-8), por lo tanto, dichos estándares de formación, son la guía para las universidades e institutos en la creación de su malla curricular, la cual permitirá la formación profesional de los docentes. Sin embargo, por la regulación de la Ley 20.129 o Ley de Aseguramiento de la Educación Superior, la validación de los contenidos y acciones que los centros estimen pertinentes para la formación docente, es responsabilidad del Centro Nacional de Acreditación (CNA), el cual evalúa con ciertos criterios para:

Satisfacer las unidades responsables de la carrera, en el marco de sus propias definiciones y de la misión y de las orientaciones generales de la universidad en la cual desarrollan su labor, las que se concretan en un perfil profesional y una estructura curricular particular (2009, p.1).

Estos criterios elaborados por el Comité Técnico de Educación del CNA, tienen directa relación con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), donde se logra reconocer el perfil profesional del educador y los cuatro dominios correspondientes a la formación profesional docente (CNA, 2009), donde cada uno se dirige a las distintas áreas de los procesos de enseñanza/aprendizaje, como la preparación de la enseñanza, los ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos y las responsabilidades docentes (CPEIP, 2008, p.8).

En los criterios se hace mención a distintas áreas de la carrera docente a evaluar para su validación y acreditación, como la anteriormente mencionada, que proviene del perfil del educador y sus resultados. También en estas áreas de evaluación se hace mención a la estructura curricular y resultados del proceso de formación; igualmente las condiciones mínimas de operación, que conlleva la estructura organizacional, los recursos humanos, la efectividad del proceso enseñanza/aprendizaje, la infraestructura y los recursos; y por último la capacidad de autorregulación, que contiene los propósitos, integridad y la autoevaluación (CNA, 2009). Por lo tanto, para que una Universidad pueda impartir y ser

validada para formar a profesores, debe cumplir con todas las áreas para la formación mencionadas.

3.1 Aspectos técnicos de la estructura curricular de la formación Docente

En cuanto a la estructura curricular de la formación docente en Chile, esta se encuentra definida en la formación teórica por un área de formación general, que incluye elementos de formación personal y conocimiento de los fundamentos sociales de la educación y la profesión docente; un área de formación en la especialidad, que comprende las áreas de contenido relevantes en cada nivel y tanto asignaturas como actividades curriculares que permiten a los futuros docentes, apropiarse de los conocimientos y las habilidades necesarias, con el fin de aprender a aprender y de esta manera enseñar eficientemente los contenidos; un área de formación profesional, que consiste en el conocimiento de los sujetos a instruir y todo lo que ello comprende, el proceso de enseñanza en las aulas, los conocimientos instrumentales en la docencia como lo son la formación valórica y las nuevas tecnologías y finalmente una formación práctica (CNA, 2009).

Esta formación práctica se constituye como parte importante de la formación inicial docente, donde en sus últimas instancias se encuentra, la práctica profesional, que permite tener un encuentro cercano con la vida profesional que se busca a través de la carrera. La cual se definen según Contreras *et al.* (2010b), como “las actividades que ponen al estudiante de pedagogía en contacto con los centros educativos”, y más aún la institución formadora en este caso –Universidad de Concepción Campus Los Ángeles-, la define como “la última etapa de un proceso progresivo y gradual que se inicia con actividades de observación y culmina con la integración del alumno a todas las labores docentes en el sistema educativo” (2012)², mostrando de una manera clara el quehacer del alumno/a en formación, en la práctica profesional.

Tanto profesores como estudiantes de la carrera docente conocen la importancia y relevancia de la formación práctica, porque, así como lo señala Correa, para los profesores “el aprendizaje de la docencia se realiza en y por medio del ejercicio profesional y, en general, ellos consideran las prácticas como los únicos momentos pertinentes de su formación”. En tanto, para los alumnos las prácticas profesionales “tienen una muy buena percepción [...] porque, finalmente, según ellos, están en el fuego de la acción, están “realmente” aprendiendo a ser docentes” (2011, p.78). Y es a esta

² Syllabus Práctica Profesional de la Especialidad. Universidad de Concepción Campus Los Ángeles.

práctica profesional de un semestre a la cual se quiere hacer énfasis, analizándola de manera detallada, ya que, “existe suficiente evidencia empírica para afirmar que la formación de profesores pudiera ser un buen predictor del aprendizaje de los estudiantes” (Barrera, 2011, p.177), lo que demuestra la importancia de una correcta formación profesional y su abordaje empírico que busque deficiencias, debilidades y aciertos que contribuyan en su mejoría.

Hasta este punto era necesario el conocimiento sobre como a lo largo del tiempo se han instaurado nuevas medidas reglamentarias con el fin de mejorar las condiciones para la formación inicial docente en nuestro país, reconociendo las distintas entidades participantes y reguladoras de este proceso, que busca mejorar la calidad de los docentes y por ende la formación educacional de la población. En el siguiente apartado se presenta una contextualización mayor al ámbito local y estudiado en este caso, desde la formación entregada por la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

3.2 La Universidad de Concepción y su rol en la formación de Docentes

Actualmente, la Universidad de Concepción, es una institución de educación superior cuyo objetivo es crear, transmitir y conservar la cultura en sus más diversas manifestaciones, atendiendo adecuadamente los intereses y requerimientos del país al más alto nivel de excelencia³. La universidad tiene un compromiso con la región del Biobío, en donde está presente con sus tres campus -Concepción, Chillán y Los Ángeles- en cuya visión y misión institucional el liderazgo, la creatividad y el compromiso con el desarrollo de la región y el país.

La universidad dentro de sus objetivos establece para todos sus alumnos una formación de calidad, grandes áreas de investigación, docentes de excelencia y grandes opciones para estudios de pregrado⁴. Ámbitos que ayudan a cumplir el rol de la educación en una sociedad con mayores exigencias.

El Campus Los Ángeles de la Universidad de Concepción, fue creado bajo la denominación de “Unidad Académica” en el año 1962, con un curso para la formación de Profesores de Educación Primaria -Curso Normal- en el modelo de las Escuelas Normales¹. Actualmente el Campus Los ángeles es el encargado de formar a los docentes de Educación General Básica con mención.

³ Plan Estratégico Institucional 2011-2015, Universidad de Concepción

⁴ Plan Estratégico Institucional 2011-2015, Universidad de Concepción

El plan de estudios de la carrera de Educación General Básica con mención tiene como objetivo una formación teórica/práctica consistente, de intercambio y discusión de experiencias didáctico-pedagógicas, una formación interdisciplinaria que permita conocer al educando desde una perspectiva integral y una postura frente al saber basada en una relación profesor/alumno/conocimiento que posibilite un aprendizaje efectivo. Este plan de estudios posee tres ejes, uno correspondiente a disciplinas de educación, otro al estudio de las disciplinas de los subsectores -menciones- y el otro en relación a los contextos prácticos del curriculum -prácticas y pasantías-.

De esta forma, el alumno que sigue la carrera de Educación General Básica se enfrenta a una formación de 5 años o diez semestres⁵, en donde puede escoger una de las tres especialidades como Lenguaje y comunicación/Ciencias Sociales; Matemática/Ciencias Naturales y Primer Ciclo⁶. Que considera asignaturas de carácter teórico y práctico, donde desde el primer año de formación se presentan ramos con pasantías progresivas⁷ a lo largo de la formación, que se definen o entienden como con la finalidad de acercar al alumno en formación al ambiente profesional.

La práctica profesional es realizada una vez que los alumnos en formación hayan cursado y aprobado los primeros ocho semestres de la malla curricular de la carrera, donde luego en el noveno semestre, corresponde una práctica final de 30 horas cronológicas⁸, realizando intervenciones en las áreas de especialidad correspondientes donde el objetivo es adquirir las competencias necesarias para diseñar, conducir, orientar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica⁹, además de la realización de práctica en jefatura de curso¹⁰, donde los objetivos a lograr se basan en la asignatura de orientación, presente en el octavo semestre de la malla curricular, estos los objetivos son:

1. Lograr un desempeño eficaz del estudiante en el sistema educacional, a través de la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridos en la asignatura de orientación.
2. Desarrollar en el estudiante una actitud crítica y ético-profesional en el desempeño de su rol como formador¹¹.

⁵ Plan de Estudios 2010, carrera Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles

⁶ Plan de Estudios 2010, carrera Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles

⁷ Plan de Estudios 2010, carrera Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles

⁸ Carpeta de Práctica Profesional, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, primer semestre 2016.

⁹ Syllabus Práctica Profesional de la Especialidad. Universidad de Concepción Campus Los Ángeles

¹⁰ Syllabus Práctica Profesional de la Especialidad. Universidad de Concepción Campus Los Ángeles.

¹¹ Syllabus Práctica Profesional Profesor Jefe. Universidad de Concepción Campus Los Ángeles.

Donde al finalizar esta etapa de formación, se espera que el alumno pueda

Adquirir las competencias pedagógicas necesarias para el desempeño destacado del profesor en el sistema educacional, fundamentada en el conocimiento de las teorías de aprendizaje, enfoques didácticos para la enseñanza de la disciplina, logrando desarrollar habilidades para diseñar, implementar, aplicar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje¹².

Además, la Universidad de Concepción en este caso, presenta en su plan de estudios 2010, las competencias o capacidades que se esperan sean formadas en el transcurso de la formación inicial docente o también lo que se podría reconocer como el perfil docente.

Para lo cual, presenta un listado de las competencias genéricas, diferenciando las distintas áreas donde los alumnos que se encuentran en formación, deben lograr adquirir. Competencias las cuales permiten contextualizar la formación docente en Chile, al ámbito institucional que imparte la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles. Sin embargo, para este listado de competencias como indica Torelló (2011, p.197):

El constructo competencia es un término polisémico, ambiguo, con diversidad de acepciones (según el referente cultural y ámbito utilizado) y complejo por los componentes que la integran. Considerando que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos (saber), están también constituidas por habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser y estar), adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, mediante la propia experiencia.

De tal manera, según las competencias genéricas entregadas por la universidad formadora y la definición de las competencias y la diversidad de los significados que existen para el término según el autor Torelló, en el estudio se clasificaran como **competencias técnicas**, aquellas que hacen referencia al dominio de contenidos general y de las especialidades, desarrollo de metodologías, estructura de clases y planificación de estas; y como **competencias blandas** aquellas habilidades transversales que hacen referencia al desarrollo de aptitudes sociales, capacidades comunicativas, trabajo en equipo y adaptabilidad frente a un determinado trabajo. Por lo tanto, estas competencias definidas y llamadas técnicas y blandas serán utilizadas en el análisis de los datos se obtendrán en el trabajo de campo.

¹² Plan de Estudios 2010, carrera Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles

Por consiguiente, para la carrera de Educación General Básica se consideran las siguientes competencias genéricas:

- Capacidad de comprender la importancia de la educación como sistema para el desarrollo humano en su expresión individual y social.
- Capacidad de asumir los principios que rigen la profesión docente en cuanto factor esencial para el desarrollo de las personas y la sociedad, especialmente aquellos que configuran su marco ético.
- Capacidad para interpretar críticamente, analizar y aplicar conocimiento científico en la solución de problemas relacionados con las formas y contextos de transferencias de conocimientos, desarrollo de habilidades cognitivas y socio-afectivas, formación de valores y actitudes.
- Capacidad para comprender los procesos educativos asociados al desarrollo y ejecución de proyectos de vida.
- Capacidad para gestionar procesos educativos insertos en sistemas educacionales.
- Destreza para comunicar información en educación de manera autónoma.
- Capacidad de trabajo en equipo y redes involucradas en la producción de conocimientos en el área de la educación.
- Capacidad para asumir principios éticos reflejados en conductas consecuentes, como norma de convivencia social y los límites valóricos que deben salvaguardarse en los procesos de investigación en educación.
- Capacidad para comprender y actuar teniendo en cuenta las condiciones específicas de la cultura en que se inserta el fenómeno educativo.
- Capacidad de investigar y trabajar interdisciplinariamente.
- Dominio de las distintas teorías de planificación del currículo y evaluación de aprendizajes y su aplicación en los procesos educativos.
- Capacidad para usar de manera eficiente y contextualizada los recursos de aprendizaje, especialmente las TIC's, por su vital importancia en los procesos educativos en la sociedad del conocimiento.
- Dominio de los contenidos y estructura de la especialidad del subsector (es) del currículo en que le corresponde desempeñarse.
- Dominio de la didáctica general y específica del subsector (es) en que le corresponde conducir el proceso de aprendizaje.
- Capacidad de reflexión de la praxis y teoría educativa para resolver problemas en situación de aprendizaje.
- Dominio de estrategias pedagógicas para atender las necesidades educativas especiales de personas discapacitadas.
- Capacidad para articular y coordinar su labor con las distintas redes de apoyo de

la comunidad.

- Capacidad para identificar necesidades educativas especiales en el aula, transitorias o permanentes.¹³

Donde cada una de estas competencias puede ser asignada como una competencia técnica o competencia blanda. Además, es posible reconocer la importancia que desarrollan estas competencias en el ejercicio de la labor docente, ya que justamente son estas las competencias a desarrollar a lo largo de la formación inicial docente, para obtener el perfil profesional deseado.

Y al finalizar la carrera, el alumno se enfrenta a un seminario de título, que es la última actividad donde el alumno debe realizar una investigación pertinente al área de interés relacionada con la educación. Todo esto se encuentra destinado a cumplir con los objetivos del plan de estudio 2010 los cuales apuntan a:

- Formar un profesional para la Educación General Básica con Especialización, que a partir del proceso de formación posea:
- Una formación teórica-práctica consistente, de intercambio y discusión de experiencias didáctico-pedagógicas, con implementación de alternativas de intervención ante los problemas de atención a los alumnos y alumnas.
- Una formación interdisciplinaria que permita conocer al educando desde una perspectiva integral, para promover su atención.
- Una postura frente al saber basada en una relación profesor-alumno-conocimiento que posibilite un aprendizaje efectivo sustentado en los principios de la búsqueda, construcción del conocimiento, centrada en la teoría del aprendizaje cognitiva que en su aplicación práctica potencien el desarrollo intelectual del alumno.
- La capacidad de generar espacios de discusión que permitan asumir conscientemente un compromiso con la formación ciudadana y ética de los alumnos y alumnas.¹⁴

De esta forma a lo largo de la formación, se busca un profesional de la educación -básica- que ha tenido a lo largo de su formación conocimientos técnicos sobre contenidos, metodologías y didácticas además de aspectos de tipo formativos como estructuras de clases, habilidades sociales y planificación para lograr el perfil docente esperado, y salir al ambiente laboral con una preparación óptima.

¹³ Plan de Estudios 2010, carrera Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles

¹⁴ Plan de Estudios 2010, carrera Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles

Además, resulta importante señalar que el plan de estudios 2010 que rige el proceso de formación docente analizado, tiene directa relación con el proyecto MECESUP, que es con el cual se diseñó el plan de estudios.¹⁵

3.3 La relevancia que demuestra la práctica profesional docente

Anteriormente se mencionó las asignaturas que conforman la formación inicial docente de los alumnos de Educación General Básica; ahí se contempla un período de instrucción altamente relevante, ya que trata de un periodo prolongado en el cual el alumno/a toma contacto con la escuela, con la sala de clases y con los alumnos. El alumno se ve enfrentado a la realidad de los colegios y al trato con los estudiantes y deberá utilizar los conocimientos adquiridos durante el transcurso de su formación, donde se pondrán en juego una serie de competencias y habilidades donde muchas veces los resultados obtenidos en este periodo afectan directamente en su futuro profesional. “La experiencia práctica en contextos auténticos de trabajo es una dimensión central para el aprendizaje de las habilidades, conocimientos y actitudes propias del futuro profesional docente” (Martinic *et al.*, 2014, p.180), por lo tanto, este ambiente continuo de aprendizaje para el alumno en formación inicial, es donde debería desarrollar las distintas áreas que les son exigidas en los estándares y el perfil de formación, ya que, como menciona la institución formadora, a través de su Plan de estudios 2010, carrera Educación General Básica.

constituye una instancia curricular integradora, que permite adquirir las competencias pedagógicas necesarias para el desempeño destacado del profesor en el sistema educacional, fundamentada en el conocimiento de las teorías de aprendizaje, enfoques didácticos para la enseñanza de la disciplina, logrando desarrollar habilidades para diseñar, implementar, aplicar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje (2010)¹⁶.

Por lo tanto, la práctica profesional es una instancia indispensable dentro de la formación inicial, en donde los alumnos desarrollan las competencias necesarias para desempeñarse como un futuro maestro, proceso del cual los alumnos practicantes se empapan del conocimiento, experiencias, y situaciones que desencadenan en alcanzar el perfil necesario para la docencia.

Otro ejemplo de la importancia que radica en la práctica profesional, se encuentra en el texto de Sayago y Chacón (2006, p.60), denominado “*Las prácticas profesionales en la*

¹⁵ Plan de Estudios 2010, carrera Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles

¹⁶ Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

formación docente: hacia un nuevo diario de ruta", en donde se hace referencia a que la práctica profesional da la oportunidad de "reconstruir teoría desde el campo de la acción, lo cual implica la construcción del conocimiento profesional y facilita la adquisición de competencias para consolidar un docente crítico, reflexivo y autónomo", y donde este periodo marca la formación docente demostrando y ampliando su importancia a un nivel de profesionalismo, ya que es considerada como un

punto de encuentro entre dos mundos –profesional y universitario– ejemplo concreto de alternancia, la práctica profesional le permite al estudiante no sólo la construcción y la manifestación de competencias sino, además, la integración de saberes de naturaleza diversa y la apropiación de un modelo identitario (Correa, 2011, p.81).

En síntesis, la práctica es un momento crucial para el alumno/a, ya que es una instancia de formación y desarrollo de las competencias técnicas, pero también de habilidades blandas. Es una oportunidad donde se enfrentan los temores y aciertos, siempre en el marco del aprendizaje y la formación, al lado de un profesional con más experiencia que se constituye en un importante referente, "es en este contexto que los estudiantes podrán comprobar si es realmente esa la profesión que quieren realizar en el futuro y, además, construirse profesionalmente al desarrollar sus competencias profesionales" (Correa, 2011, p.88). Con la práctica profesional, se tiene una dimensión de lo que la profesión indica ya sea por el efecto que pueda causar, tanto en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el practicante docente, como en sus alumnos o en su adaptación a la profesionalización docente.

4 Rol del agente: Profesor Guía

Al estar en contacto con los ambientes de práctica profesional, el alumno/a practicante es asistido por diferentes agentes para su correcta formación, entre los cuales encontramos las figuras del profesor guía, y docente supervisor, agentes que al realizar un trabajo en conjunto desarrollan el proceso de práctica y forman al alumno como un docente, para que en un futuro se desempeñe en las salas de clases.

El primer agente está referido al profesor en el establecimiento educacional que recibe al alumno en formación, quien es entendido como la figura de mayor contacto con el establecimiento de práctica, el cual realiza el papel de orientador, y conductor de las buenas prácticas en el futuro docente, "para orientar en la reflexión del proceso y en la

resolución de problemas que se le presentan al practicante en el aula” (Barrera, 2011, p.197).

El **profesor guía**, como se denomina a este agente en el plan de estudios de la carrera, es aquel docente perteneciente a los establecimientos donde se realizan las prácticas profesionales, es él quien evalúa el desempeño del Docente Inicial de la carrera durante su práctica profesional mediante una pauta (Evaluación desempeño profesional) que se organiza en las tres etapas de la práctica profesional: Diagnóstico, Ejecución y Evaluación¹⁷

El profesor guía debe cumplir ciertas características para ser una asistencia, refuerzo, colaboración, apoyo en el proceso de la práctica profesional, tal como está establecido en la carpeta de práctica profesional instaurada por la universidad. Precisamente, en este instrumento se mencionan las funciones que debe cumplir el profesor guía del centro educativo, que se detallan a continuación:

1. Asesorar y dirigir al alumno practicante en las diversas etapas del proceso.
2. Colaborar con el alumno en la búsqueda de información necesaria para el conocimiento del plantel y del curso, facilitándole el acceso a las fuentes de información.
3. Supervisar en el establecimiento educacional el trabajo del alumno practicante proporcionando retroalimentación oportuna.
4. Facilitar al alumno la participación en todas las actividades del establecimiento educacional.
5. Entregar al profesor supervisor¹⁸, las evaluaciones de su alumno en práctica, basándose en la pauta de criterios. Además, entregar un breve informe que dé cuenta de los progresos y dificultades que presenta su alumno (pauta e informe incluidas en la carpeta)
6. Comunicar al profesor supervisor¹⁹ cualquier situación que considere irregular.
7. Evaluar la práctica profesional del alumno practicante: específicamente el profesor guía debe evaluar, el diagnóstico realizado por el alumno, la planificación

¹⁷ Plan de Estudios 2010, carrera Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles

¹⁸ Docente Supervisor

¹⁹ Docente Supervisor

semestral, las planificaciones a corto plazo, los proyectos, etc. (en general, el contenido del portafolio del alumno) y además el trabajo en terreno.²⁰

Este listado indica de forma detallada las funciones que debe desempeñar el profesor guía, cuyo último fin es contribuir positivamente en la formación del alumno practicante, permitiendo una orientación más específica durante el ejercicio del proceso de la práctica profesional.

Además, como hace referencia Martinic *et al.* (2014, p.190), “Los profesores que participan en las actividades prácticas conocen el currículo así como los objetivos planteados para esas actividades”, lo que indica la importancia de que los alumnos/as en práctica sean guiados por docentes que se encuentren capacitados para desarrollar dicha tarea, los cuales puedan explotar las distintas habilidades y aptitudes en el alumno practicante.

Entonces, se logra identificar al profesor guía, como el encargado de los aprendizajes y del óptimo desarrollo de los practicantes. Además, estos profesores no presentan una relación formal con la formación universitaria, es decir, no tienen una vinculación mayor con las facultades y universidades; en ese sentido Martinic *et al.* (2014, p.190), indica en relación a estos “no tienen ninguna relación contractual con la Facultad de Educación”, o sea, con la universidad que imparte la formación.

Los profesores de los colegios, quienes asumen el acompañamiento de los futuros docentes, conducen a los alumnos basándose en el conocimiento que han acumulado a través de su propia experiencia, el perfeccionamiento que pueden haber realizado y el de la institución, pero sin un conocimiento profundo para la formación de un alumno practicante. Esto provocaría que el alumno en práctica esté a cargo de profesores guías, de los cuales no se conozca su trayectoria como docentes, lo que podría afectar directamente en el desempeño del practicante y en el rol ejercido por este en los colegios.

Los profesores supervisores en su mayoría conocen los programas y el currículo, sin embargo, los profesores colaboradores sólo están familiarizados con los lineamientos curriculares de las prácticas, no se les pide conocimiento del programa ni del currículo de formación general (Martinic *et al.*, 2014, p.190).

²⁰ Carpeta de Práctica Profesional, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, primer semestre.

Lo que nos da a entender que los profesores guías que aceptan tener a su cargo alumnos practicantes no poseen una instrucción especial por parte de la universidad formadora, en donde guían al alumno en práctica basándose en los conocimientos propios y en las experiencias que han vivido en las salas de clase a través de los años.

5 Rol del agente: Docente Supervisor

El segundo participante en la orientación del alumno/a en práctica, es el **Docente supervisor**, el cual forma parte de la institución formadora, y logra realizar un papel importante en la formación docente. “Un aspecto clave de la estructura de la formación práctica es el tipo y cantidad de apoyo que entregan el profesor de la universidad responsable por la asignatura y el profesor de aula en la cual se realiza el trabajo” (Solís *et al.*, 2011, p.129).

El Docente supervisor es el encargado de observar y evaluar las clases realizadas por los alumnos en práctica, evaluando su despliegue en un ambiente profesional verdadero, de manera que este, según lo que indica Correa actúa como un modelador del actuar del profesor en formación, a través básicamente del apoyo que presta desde su experticia disciplinar a los estudiantes, la que, en conciencia de sus creencias, ayuda a enriquecer la práctica docente de ambos, en la medida que así lo conceptualicen y lo realicen (2011, 2009), por lo tanto de esta forma, retroalimentar el desempeño del alumno practicante dentro del aula de clases, abasteciendo al alumno practicante de las correcciones necesarias para un mejor desempeño en las aulas, respondiendo así a lo que el ambiente escolar e institucional le exige. Asimismo, la institución formadora en este caso, la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, presenta un listado de las funciones específicas que debe cumplir el docente supervisor, durante el ejercicio del rol, las cuales son las siguientes:

1. Mantener contacto directo, regular y frecuente con el profesor guía, con el objetivo de intercambiar información respecto al alumno en práctica.
2. Asesorar y orientar a los alumnos practicantes en talleres con frecuencia semanales.
3. Mantener contacto semanal con la Coordinación de Práctica de la Especialidad, con el fin de informar el desempeño general del alumno.

4. Informar al Coordinador de Práctica de la Especialidad cualquier situación irregular (inasistencia del alumno, incumplimiento de horario, comportamiento inadecuado, etc.)
5. Evaluar el desempeño en terreno del alumno durante las visitas al Centro de Práctica.
6. Evaluar el portafolio al finalizar el proceso de Práctica Profesional.²¹

Otro punto necesario a destacar, es la importancia de que “el supervisor aporta una mirada externa, ofrece el apoyo de la institución universitaria, establece un nexo entre los dos medios de formación” (Correa, 2009, p.242), lo que permite una evaluación exacta y crítica en el beneficio de la formación del practicante, reconociendo las medidas necesarias para moldear el perfil que se busca en los docentes, y donde se puede demostrar que este docente aporta una doble mirada ya que “al poseer una experiencia docente, este formador conoce la realidad del medio escolar y, al representar la institución universitaria, él conoce los objetivos y expectativas de la institución universitaria” (Correa, 2011, p.82), pero sin embargo en el estudio de Correa (2009, p.244), denominado “*El supervisor de prácticas: Recursos para una supervisión eficaz*” se señala que, “los resultados de esta investigación van en la línea contraria, más del 80% de los supervisores no está en contacto con la realidad escolar y su docencia la realiza en la Educación Superior”, por lo que el docente supervisor pierde un plus importante en la evaluación de las prácticas docentes, ya que en su mayoría ya no ejercen en el medio a evaluar, es decir, la escuela.

Por otra parte, los supervisores no solo ejercen la retroalimentación en los practicantes, sino que además se constituyen en guías profesionales. Precisamente Romero y Alcaíno, indican que:

El modo en que el profesor supervisor realiza las retroalimentaciones de los desempeños del profesor en formación, o los aspectos a los que le da más importancia se yerguen como cuestionamientos importantes al momento de afrontar a este sujeto de estudio. (2014, p.322).

Distinguiendo entonces que las modificaciones o retroalimentaciones presentadas por el docente supervisor, ejercen un valor prioritario en la formación y moldeamiento en el actuar del alumno practicante, por lo tanto, se reconoce otro punto de importancia en el rol que enmarca ser y ejercer el papel de docente supervisor en la formación inicial docente.

²¹ Carpeta de Práctica Profesional, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, primer semestre 2016.

Otro factor influyente en el proceso de práctica realizada por el docente supervisor es la supervisión en sí, que es “entendida como el vínculo dentro del cual un profesional experimentado transmite conocimientos disciplinares y estrategias pedagógicas” (Andreucci, 2013, p.13).

En el estudio de Andreucci (2013, p.11), denominado “*La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores*” enumera las concepciones que los investigadores tienen tanto sobre la supervisión como de los supervisores, en donde se ve la relación que los supervisores tienen con los practicantes, las evaluaciones y las tareas realizadas durante las tutorías.

Tabla 1. Conceptualizaciones

Conceptualización Relación Funcional	Evaluación Despliegue
Apoyador y Amigo Asimetría/Simetría (Hall, et al., 2008; Hill et al., 2005; Kilcullen, 2007; Kwan & López-Real, 2005; Maynard, 2000)	Sí/No Ayuda en el desarrollo Define expectativas Comenta honestamente Da consejos y orienta Da protección, defiende Ofrece compañía Motiva y desafía
Modelo a seguir Asimetría (Bray & Nettleton, 2006; Greene & Puetzer, 2002; Kilcullen, 2007; Maynard, 2000)	Sí Ayuda mediante ejemplos Demuestra tareas De fine estándares Mantiene estándares Muestra comportamientos Integra teoría y práctica
Moderador Simetría (Bullough et al., 2003; Hall, et al., 2008; Maynard, 2000)	No Da oportunidades para realizar la tarea/trabajo Permite que el educando «desarrolle su sentido del yo» Da orientaciones y apoyo
Asesor Asimetría (Kilcullen, 2007; Kwan & López-Real, 2005)	Sí Aplica criterios al desempeño de los formandos Toma decisiones informadas sobre los avances
Colaborador Simetría (Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000; Hall, et al., 2008; Webb et al., 2007)	No Trabaja en equipo Ofrece un entorno seguro Comparte y reflexiona con todos Da ayuda a los alumnos Identifica las necesidades

En el cuadro anterior se mencionan las conceptualizaciones que tienen tanto los alumnos como los supervisores sobre el rol ejercido por el supervisor, además de como éste se desempeña, la retroalimentación realizada, la relación que tiene con el practicante y los estándares que utiliza al momento de evaluar el proceso. Esto indica que, durante el proceso de supervisión, el docente supervisor puede actuar de distintas formas, lo que

hace que el proceso de práctica se desarrolle de distinta manera y que se tengan distintas visiones de su labor. También como señala Andreucci (2013, p.14):

Independiente del modelo o enfoque de supervisión que se implemente, ésta será más eficaz cuando se consideran prolijamente las finalidades de la misma y el supervisor sea y se muestre sensible a las necesidades de su/s supervisado/as. Esto implica que los supervisores o tutores consideren a los profesores en formación como aprendices adultos

Lo que señala que el proceso de supervisión se ve afectado por la forma en que se desarrolle la labor del supervisor, además de las expectativas que este tenga de los alumnos a los cuales supervise y de la relación que tenga con estos.

6 Vínculos establecidos entre las Instituciones formadoras

En consecuencia, conociendo a los participantes que contribuyen de manera importante en la práctica profesional de los futuros docentes, se ve necesaria la relación entre las instituciones que los albergan, de las cuales no solo se busca ser un referente para actuar, sino entregar las medidas necesarias para una correcta formación profesional y docente. En el texto de Martinic *et al.* denominado “*Análisis comparativo del componente de práctica en el currículo de formación profesional de médicos y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile*” (2014, p.189), se realiza la comparación entre formación pedagógica chilena con la formación práctica médica, donde queda demostrado la diferencia del nivel de vinculaciones existentes entre las instituciones de medicina y educación. Donde se indica que,

los centros asistenciales públicos han sido seleccionados por mutua conveniencia. Existen acuerdos que incluyen construcción o habilitación de espacios para la docencia, entrega de servicios a los pacientes y aportes por parte de la universidad. En estos espacios también se espera que se haga lo que la escuela y la formación definen. Ello se explicita a través de convenios. El acceso a los centros de prácticas está regulado por el Ministerio de Salud.

En tanto, en formación docente se reconoce que las practicas tienen características muy diferentes, ya que

No existen establecimientos propios similares al campo clínico hospitalario. La Facultad establece convenios de colaboración con establecimientos educativos que son seleccionados en base a criterios de calidad y que corresponden a los tres tipos de dependencia que tiene el sistema

educativo nacional. [...] No existe acreditación de los establecimientos como Centros de Prácticas ni tampoco transferencia de recursos por su participación. [...] Por tratarse de centros de distintas características y por no contar con una relación formal entre establecimientos o profesores colaboradores y la Facultad, las experiencias de los estudiantes de Educación Básica pueden ser muy heterogéneas, con escaso control respecto a la generación de oportunidades de aprendizaje en la práctica en aspectos más específicos (Martinic *et al.*, 2014, p.189).

Martinic deja en evidencia a partir de sus resultados el nivel de las redes que son necesarias para formar docentes de calidad, destacando que, en la formación médica los practicantes y los establecimientos de práctica son evaluados por el Ministerio de Salud mientras que, los segundos, más bien responden a los acuerdos entre los diferentes establecimientos educacionales y la universidad, donde la facultad tiene escasa injerencia en las actividades prácticas (Martinic *et al.*, 2014, p.189). Las redes de colaboración educativas podrían tener el mismo nivel y resultados que los vínculos establecidos en el área de la medicina, pero que, no obstante, no la presentan.

Lo anteriormente expuesto, ratifica el nivel de vinculación necesario de las instituciones en la labor formativa de futuros docentes donde “se trata de diseñar nuevos roles, reestructurar relaciones, animar el establecimiento de formas de trabajo basados en el aprendizaje continuo e interorganizativo, en función de promover con fuerza la mejora profesional de las instituciones asociadas” (Sayago, 2006, p.305), medida que, en su realización en conjunto, traería beneficios tanto a las instituciones y sus respectivos docentes, como a los alumnos practicantes, ya que al realizarse mejoraría los enlaces para la formación, retroalimentación y entrega de los conocimientos en las aulas de clases. En el texto de Contreras *et al.*, (2010a, p.238), dice:

Esta colaboración—entre universidades y colegios- posibilita enriquecer y ampliar el nivel de experticia de cada institución. Por una parte, permite diseñar un currículum de formación pertinente a los procesos de mejora del sistema escolar. Por otra, los profesionales del sistema escolar tienen acceso a más recursos humanos, a nuevas prácticas y perspectivas para implementar a sus procesos de mejora.

Por lo tanto, se reconoce la importancia que existan vínculos entre las instituciones participantes haciendo énfasis en la enseñanza de calidad y formación pertinente, por lo que sin un vínculo “entre estos dos medios de formación, corremos el riesgo de ver aparecer divergencias en las representaciones de lo que significa ser un docente y, por

consecuencia, someter al estudiante a vivir su práctica en una tensión constante” (Correa, 2011, p.89) afectando el buen desempeño como profesional de los alumnos.

Con el desarrollo de las prácticas profesionales, se ha llegado a estereotipar a “las escuelas sólo como lugares cuyo uso se restringe al desarrollo de situaciones didácticas, asumiendo la universidad el papel ejecutor de teorías sobre la enseñanza, el aprendizaje y contenidos disciplinares” (Sayago, 2006, p.304), enfatizándose de esta manera una labor separada entre ambas entidades. De Ahí la necesidad de ver en la escuela no solo por su papel de una entidad acogedora del alumno en práctica, sino que además como la institución donde se llevan a cabo las prácticas profesionales de enseñanza, que al igual que la institución universitaria es una instancia de aprendizaje en la formación docente.

Al hablar de la escuela como un centro de formación para futuros docentes, hay que hacer referencia a que si dentro de esta institución no existe el conocimiento necesario por parte de los directivos ni de los profesores guías, el proceso de práctica no se desarrollará como espera la universidad o los alumnos, teniendo en cuenta que “las prácticas de la formación inicial pueden no tener la calidad deseada si no se seleccionan los centros por sus buenas prácticas” (Manso y Valle, 2010, p.272), haciendo referencia a que si la universidad formadora no selecciona centros de prácticas adecuados, en donde los profesores guías estén capacitados para enfrentarse a la situación de tener un alumno practicante, esto repercutirá en el desempeño del alumno como un futuro profesional, y en donde todo lo enseñado por la universidad durante los años de formación será en vano.

7 Normas y reglamentos de la Práctica Profesional docente: El caso de la Universidad de Concepción.

La Universidad de Concepción, instaura una serie de normas y reglamentos a cumplir dentro de la práctica profesional, tanto por el alumno/a en práctica, como por los establecimientos educacionales y los docentes supervisores.

El proceso de práctica profesional, tiene como objetivo para la universidad aumentar la calidad de experiencias docentes basadas en la reflexión crítica, que permita la transformación consciente de los practicantes, permitiéndoles cambiar sus esquemas y paradigmas didácticos²². Durante este periodo, la universidad busca que sus alumnos/as en práctica comprendan este proceso como una estrategia idónea para estimular,

²² Carpeta de Práctica Profesional, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, primer semestre 2016.

desarrollar, adquirir competencias y afrontar situaciones que consoliden la formación de los estudiantes.

El tema de las prácticas profesionales, propuesto en el plan de estudios de la carrera de Educación General Básica se compone de dos tipos: práctica profesional de especialidad y práctica profesional de profesor jefe. En donde “los centros de práctica y la supervisión de estas son establecidas por el coordinador de práctica profesional para la carrera”²³, siendo este agente el responsable en la asignación de centros de práctica y por ende el encargado de establecer los vínculos entre las instituciones formadoras.

Todo lo realizado durante esta instancia será evaluado por el profesor guía –del establecimiento- y el docente supervisor –de la universidad-, todo esto en base a una pauta preestablecida por la universidad, la cual está confeccionada en base a los dominios del Marco para la Buena Enseñanza²⁴.

Por lo cual, en el portafolio de normas y reglamentos, se establece las funciones del profesor guía entre las que destacan la de asesorar, colaborar y dirigir al alumno en las diversas etapas del proceso de práctica. Además de indicar las formas y pautas en que se debe evaluar el proceso. En cuanto al docente supervisor, se le establece como un asesor y orientador del alumno, deberá mantener contacto directo, regular y frecuente con el profesor guía, y evaluar el desempeño en terreno del alumno. En cuanto a la labor del alumno/a en práctica, se destaca el reglamento que consta de tres etapas: una etapa de planteamiento, una etapa de ejecución y por último una etapa de evaluación.

En la etapa de planteamiento, el alumno deberá elaborar un diagnóstico y un plan de trabajo semestral, en cuanto a la etapa de ejecución esta comprende un período aproximado entre 12 y 14 semanas, respetando el calendario escolar y en función del tiempo invertido en la etapa de planeamiento. Durante esta etapa, el alumno/a deberá tomar bajo su responsabilidad el grupo de alumnos/as desarrollando el Plan Semestral. Y, la última etapa correspondiente a la de evaluación en la que se deberá evaluar a los alumnos/as que el profesor practicante tuvo a su cargo y elaborar el informe final de este proceso para ser entregado a su respectivo docente supervisor.

²³ Plan de estudios 2010, carrera Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles

²⁴ Plan de estudios 2010, carrera Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles

Además de dar cuenta de lo anterior, el alumno en práctica deberá cumplir con un 100% de asistencia al centro de práctica, durante un periodo equivalente a un semestre académico del centro de práctica, asistiendo de lunes a viernes en jornada de mañana o tarde por un total de 30 horas pedagógicas.

Además, cabe destacar que “estas prácticas se evalúan según las pautas establecidas para cada una de estas asignaturas²⁵” o especialidades, que obviamente están en poder los de los profesores guías y supervisores, siendo estos últimos aquellos que evalúan en el sistema universitario.

Es con este portafolio que la Universidad de Concepción define los roles, tanto del profesor guía, docente supervisor y del alumno en práctica, pues es en ella donde se define el quehacer del alumno durante la práctica profesional. En síntesis, la carpeta de práctica es el único reglamento de conocimiento público, que rige a los tres actores que participan de este proceso.



²⁵ Plan de Estudios 2010, carrera Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se centra en describir el proceso de práctica profesional que realizaron los alumnos de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, pues, las primeras experiencias en la profesión marcan en gran medida el desempeño futuro, y no siempre para bien (Vélaz de Medrano, 2009, p.211). Esta investigación se realizará en base a los tres actores que participan de este proceso: alumno practicante, docente supervisor y profesor guía y sus respectivas instituciones, ya que, según Correa (2009, p.240)

una de las razones por las que la organización de las prácticas docentes considera la presencia de un docente -formador en la escuela- y de un supervisor -formador universitario- durante el periodo que el estudiante vive en el medio escolar, es la convicción de que la riqueza de experiencias que estos dos formadores poseen, constituye un potencial de formación inestimable para el estudiante en práctica.

Para poder lograr el propósito de esta investigación, se utilizará un **enfoque cualitativo**, pues su propósito, al igual que el de la investigación es “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.358).

El diseño de la investigación será **fenomenológico**, pues se quiere obtener información en base a las experiencias vividas, tanto por los alumnos practicantes, como por los docentes guías y supervisores. Este tipo de investigación busca comprender lo que los individuos tienen en común de acuerdo a sus experiencias con un determinado fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.493), para así tratar de comprender un problema o fenómeno en base a la experiencia de los participantes, en este caso de los sujetos participes en la práctica profesional por lo que también Dantas y Moreira reafirman este tipo de investigación declarando que “es primordial la descripción de la experiencia vivida” (2009, p.248). De esta manera, esta investigación al buscar describir el proceso de la práctica profesional en base a los alumnos/as en formación inicial, profesores guías y supervisores, debe utilizar el diseño fenomenológico, pues sería el indicado para poder explorar y describir el fenómeno, pues estos tres actores tienen experiencias en común respecto al tema de investigación.

1 Población y Muestra

Para poder lograr el desarrollo de esta investigación, la población serán todos los alumnos de la Carrera Educación General Básica. Se encuentra limitada por los alumnos que realizaron la práctica profesional durante el primer semestre del año 2016. Para el estudio, se trabajó con **Muestra de casos tipo**, conformada por:

- **Alumnos/as de la Carrera Educación General Básica** que hayan concluido su periodo de práctica profesional durante el primer semestre 2016.
- **Docentes Supervisores de la Universidad de Concepción**, de las prácticas profesionales y que forman parte de la Carrera de Educación General Básica.
- **Profesores Guías** que se desempeñan en los establecimientos educacionales.

Este tipo de muestra tiene como objetivo la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.387). En total, la muestra de la investigación constará con un total de 31 personas: conformada por los 21 alumnos/as que realizaron su práctica profesional el primer semestre académico, además de cinco docentes supervisores y cinco profesores guías.

Como dice Hernández, Fernández y Baptista “lo que se busca en una investigación cualitativa es la profundidad, concierne casos o unidades que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio” (2014, p.387), por lo que el tamaño de la muestra seleccionada, no influirá en la calidad y riqueza de la información.

2 Técnica de Recolección de datos

La recolección de datos fue a través de **grupos focales**, técnica que según Hernández, Fernández y Baptista es una “conversación en profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal bajo la conducción de un especialista” (2014, p. 408-409). El usar esta técnica para recolectar datos, permite generar la interacción entre distintos participantes y que en conjunto generen significados en torno a un tema, como en una entrevista colectiva. Los grupos focales que se realizarán durante la investigación serán tres, y cada uno constará con la participación de siete alumnos que hayan realizado su proceso de práctica profesional.

En segundo lugar, se utilizó la técnica de **entrevistas semi-estructurada**, ya que, por medio de esta técnica, -la cual se realiza a través de preguntas y respuestas- se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados (Hernández, Fernández y Baptista 2014, p.403). El propósito de realizar entrevistas semi-estructuradas es debido a que la información del problema de la investigación no es observable, y se quiere abordar de acuerdo a la perspectiva de los participantes, de una forma más íntima y personal. Estas entrevistas se realizaron tanto a los docentes supervisores de la universidad, como a los profesores guías de los establecimientos.

También se incluyó una **encuesta**, la cual se aplicó a los profesores guías y supervisores participes del proceso de práctica. El fin de esta encuesta fue conocer el nivel de estudio de los profesores, como su título profesional, si posee algún post-título o especialización, que ya sea pueda beneficiar o traer consecuencias a la orientación y guía de los alumnos practicantes que reciban a su cargo durante el periodo de práctica profesional. Todos estos instrumentos fueron validados por expertos.



3 Análisis de los Datos

Para analizar los datos obtenidos durante la investigación se utilizó un **análisis de contenido cualitativo**, el cual se basó en la información recogida tanto de las entrevistas, los grupos focales y la encuesta realizada. Teniendo que, en cuenta, que en este tipo de investigación “los conceptos, hipótesis y teorías en los estudios cualitativos son explicaciones de lo vivido, observado, analizado y evaluado en profundidad” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.585). Primero se codificaron los datos obtenidos para poder categorizar la información; pues se trabajó con las categorías establecidas previamente -a priori- así como con categorías emergentes -a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo-, para así poder agrupar la información y buscar posibles vinculaciones entre los participantes. Teniendo en cuenta que “el cierre del análisis cualitativo se cierra mediante la generación de categorías e hipótesis, desarrollando así un sentido de entendimiento del problema” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.585).

Las categorías a priori de la investigación fueron las competencias técnicas y blandas que poseían los alumnos practicantes, el cumplimiento del rol de los profesores guías y supervisores, el conocimiento de las normas por parte de los agentes involucrados y los vínculos establecidos entre la Universidad y los centros de práctica. También, dentro del proceso de análisis surgieron categorías emergentes, las cuales fueron: las situaciones que afectaron a los alumnos durante el proceso de práctica y los cambios y sugerencias que harían los agentes para hacer más eficaz el proceso de práctica profesional.

ANALISIS

En el siguiente apartado se expondrán los principales resultados obtenidos en el trabajo de campo. Para comenzar, el análisis se realizó en base a los objetivos específicos, los cuales apuntan a describir el proceso de práctica profesional docente, desde una mirada de los tres agentes partícipes del proceso, alumnos practicantes, docentes supervisores de la universidad y profesores guías de los establecimientos educacionales donde se realizan las prácticas profesionales.

El trabajo de campo tuvo un tiempo aproximado de cinco semanas, donde se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas a docentes de la Universidad de Concepción, un grupo focal a cuatro profesores guías de establecimientos educacionales y dos grupos focales a alumnos y alumnas que realizaron su práctica profesional en el primer semestre del año 2016.

Durante el transcurso del trabajo de campo se presentaron distintas dificultades que impidieron la participación de la totalidad de la muestra esperada en el proyecto. Siendo causales el desinterés, la correspondencia en los tiempos en la toma de instrumentos y la abstención por temor a consecuencias futuras.

En relación a la muestra trabajada, esta se compone por los agentes involucrados en el proceso de práctica, los cuales fueron tratados con distintos tipos de instrumentos - señalados en el capítulo de diseño de la investigación- que en el trascurso de la investigación fueron adaptados a las necesidades que se presentaron en la recolección de datos. La muestra utilizada para el estudio fue de:

- Cuatro Profesores(as) Guías de un establecimiento particular-subvencionado de la comuna de Los Ángeles, en el cual realizaron su práctica profesional dos alumnos(as) en el primer semestre del año 2016. Esta muestra estuvo constituida por cuatro docentes mujeres, las que se centran en un rango etario entre 25 y 53 años de edad, las que llevan desempeñándose como docentes en los colegios, desde 1 a 30 años de experiencia, en donde su experiencia como profesor guía varía desde 1 a 10 años.
- Cuatro Docentes(es) Supervisores de la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, de los cuales dos son docentes hombres y dos docentes mujeres que se desempeñan en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Historia y

Ciencias Sociales, Matemática y Ciencias Naturales. El rango etario de los académicos va desde los 41 a 68 años de edad. El ejercicio docente en la universidad es variable, pues va desde 7 hasta los 30 años y, como docentes supervisores, desde los 5 a 15 años.

- Ocho Alumnos de la carrera de Educación General Básica, que realizaron su proceso de práctica profesional el primer semestre del año 2016. La muestra estuvo conformada por dos varones y seis mujeres. Sus edades variaron entre los 22 y los 26 años de edad. 7 de los alumnos partícipes en esta muestra, realizaron su práctica profesional en establecimientos dentro de la comuna de Los Ángeles y uno la realizó fuera de ella.

A continuación, se presenta el **análisis de las categorías**. El análisis consta de tres partes: la visión de los alumnos, de los docentes supervisores y los profesores guías. Se optó por este método a fin de hacer más comprensible las visiones que cada uno tiene del proceso.



***Docentes supervisores: La visión desde el agente
universitario***



1 Docentes supervisores: La visión desde el agente universitario

Los Docentes Supervisores, son aquellos académicos de la universidad encargados de controlar y supervisar la práctica profesional de los alumnos en formación; actividad que se lleva a cabo en el IX semestre de la carrera de Educación General Básica. Como tal, esta instancia resulta ser fundamental en el proceso de formación inicial docente.

Los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados a este agente, presentan la visión en base a la experiencia personal y visión profesional como formadores de docentes, donde se exponen los distintos ámbitos o categorías, con sus respectivas opiniones ya sea de carácter positivo o negativo, durante el proceso experimentado en las distintas áreas que involucra la práctica profesional docente.

1.1 Rol Docente Supervisor

Este agente es uno de los más importantes en el proceso de práctica profesional, como se hace referencia en el marco referencial; el cual es el encargado de llevar a cabo múltiples tareas para ser un tutor externo del centro de práctica del alumno, pero siendo el representante de la universidad, es aquel que corrige, retroalimenta y evalúa de acuerdo a las practicas propias de cada universidad, como señala Correa (2011),

Al asumirse como un formador, el supervisor actúa de manera a estimular el desarrollo profesional del estudiante que tiene a su cargo. En ese sentido, él interviene en función de las necesidades del estudiante y de las características del medio en el que este último realiza su práctica.

Reconociendo entonces la importancia y ejercicio que cumple el docente supervisor, los docentes supervisores que conformaron la muestra han designado las distintas tareas que tiene que cumplir, estas características que permiten la formación, es conocida y mencionada por ellos mismos, haciendo mención a que un docente supervisor es ***“Un profesor que aporte a través de su experiencia, un profesor que aporte desde su disciplina, un profesor cercano, un profesor humano, un profesor que también tenga la empatía de situarse en el lugar del alumno en práctica que tiene a veces miedo”*** (Pedro), para todas las áreas donde el alumno practicante lo necesite, logrando de esta manera completar el rol de docente supervisor.

También Miguel mencionan que su tarea ***“en el fondo no solamente está para evaluar, sino que está para acompañar al alumno en todo este proceso”***, reconociendo

también la labor de auxiliar y acompañarlo en el proceso de práctica profesional, para así, ser una ayuda competente para el alumno.

La tarea de ser un docente supervisor y cumplir con el rol de la manera correcta, también es influenciada por distintas dificultades que se presentan a lo largo del periodo de práctica, pero en este caso los docentes supervisores destacan que estas **dificultades** escapan de sus responsabilidades, ya que, son consecuencia de otras situaciones.

Una de las dificultades declaradas, es el tiempo para supervisar, ya que, como señala Francisca, ***“por ejemplo a mí me asignan a un estudiante cuando yo ya tengo mi horario mi carga académica, y resulta que el estudiante cuando tiene tiempo yo estoy en clases y cuando yo tengo tiempo el estudiante está en clases, eso ya no está en nuestras manos organizar esa parte”***, donde queda demostrado que hay un problema serio en cuanto al tiempo del que disponen los supervisores para hacer esta tarea, que muchas veces no alcanza a ser necesario, o como dice Pedro ***“La verdad es que nos falta tiempo, nos gustaría supervisar más”***, ya que obviamente el tener una mejor situación de tutoría hacia el alumno practicante mejoraría de cierta manera la formación docente. Incluso se ha manifestado situaciones de mayor alcance, como relata Francisca, ***“por ejemplo para ir a supervisarla un día tuve que suspender mi clase, por fortuna, aunque no sé si llamarlo fortuna el estudiante no terminó su semestre por otras situaciones”*** dando cuenta que el tiempo no es específico y los docentes supervisores tienden a rechazar o dejar otras tareas para cumplir con la supervisión.

Asimismo, otra de las áreas que para los docentes supervisores es problemática es el de **evaluar áreas que no son de su especialidad**, ya que el profesor solo podría evaluar ciertos aspectos de las clases, pero no en su totalidad y de la mejor manera. Como relata Pedro, ***“Yo creo que nosotros no tenemos competencias para evaluar otra asignatura”***, por lo tanto, los docentes supervisores sienten que no cuentan con los conocimientos para evaluar o retroalimentar un área en la que no está especializado.

Como se explicó en el marco referencial, la universidad entrega según su malla curricular una doble mención, en donde los alumnos pueden escoger entre la mención de Lenguaje y Comunicación y Cs. Sociales, o Matemática y Cs. Naturales, además de primer ciclo- En este aspecto, uno de los entrevistados indica: ***“Yo soy profesor de historia y me tocó evaluar un alumno en lenguaje”***(Miguel), mientras que otro de los profesores refuerza ***“Yo en ciencias naturales -siendo docente de otra asignatura- no conozco sobre la***

didáctica de la enseñanza de las ciencias naturales, si le puedo decir al estudiante que puede profundizar, que puede hacer algo más práctico, pero creo que eso no debe ser” (Francisca), por tanto, ambos discursos dan a entender que los docentes supervisores pueden evaluar las áreas en las que no están especializados, pero ellos reconocen que al no manejar los contenidos ni la didáctica se remiten a evaluar solo aspectos estructurales y generales de las clases, lo que puede llegar a pasar por alto falencias en los conocimientos de los alumnos practicantes, además de dejar vacíos en la evaluación de contenidos y en el propio aprendizaje de los alumnos en formación.

Por lo tanto, el docente supervisor necesita de ciertas áreas específicas para cumplir la tarea de supervisar, pero también necesita de áreas propias como docente, lo que llamamos competencias, las cuales también tienen relación con los conocimientos teóricos de los docentes -habilidades técnicas-, como las habilidades sociales transversales -habilidades blandas-.

Al analizar el discurso de los profesores participantes, como primera medida necesaria para la calidad un buen docente supervisor, es ser un profesor oficial o de título. Como menciona Francisca, **“Tiene que ser profesor, creo que es una de las cosas fundamentales”**, ya que en las universidades muchas veces hay docentes que no son profesionales de la educación, con el objetivo de tener las competencias y el perfil que se esperan en un profesor y más aún si es un supervisor.

Desde la institución formadora no hay un documento público que muestre quienes pueden o no ser docentes supervisores, a lo que solo estamos limitados a la información que entrega la carpeta de práctica profesional, donde se presentan las características o funciones que debe cumplir un docente supervisor en el cumplimiento de su rol. Continuando con este aspecto en los supervisores, otro de los puntos necesarios para ser un docente supervisor es **“tener experiencias de enseñanza, no solo en la universidad, sino en el nivel en el que está supervisando”** (Andrea), ello porque, el contexto que se evalúa tiene ser conocido por el docente supervisor, en este caso las aulas de clases donde se lleva a cabo los centros de práctica o **“haber hecho clases en aula”** (Miguel). Ambos elementos resultan fundamentales, pues el docente supervisor en la medida que conozca el contexto de aula y lo que está ocurriendo a nivel de escuelas, con sus fortalezas y debilidades, con los alumnos y todo el cuerpo docente, estará en mejores condiciones de exigencia frente a este aprendiz de profesor. Por el contrario, si quien supervisa, no está conectado con las escuelas y con su realidad, podrá revisar y

evaluar el desempeño del alumno, pero sus apreciaciones no serían tan exactas ya que para el medio evaluado sería desde un punto de vista aislado de la realidad necesaria.

El supervisor debe ser un profesor que tenga conocimiento pleno de la especialidad o **“relacionarse con la especialidad que está evaluando”** (Miguel), como en los conocimientos y metodologías utilizadas. Además, los docentes supervisores hacen mención a que tienen **“que manejar también las habilidades blandas para todo el trabajo que no es directamente contenido, pero que está inserto dentro del establecimiento”** (Miguel) así como deber ser **“un profesor empático, capacitado, eh... un profesor que tenga las competencias tanto personales como profesionales”** (Pedro), en este punto, la habilidad mencionada permite un mejor desempeño profesional como social, al emprender y servir como un vínculo entre las relaciones establecidas entre el docente supervisor y los demás agentes de los establecimientos de práctica, e incluso se acentúa en que **“el supervisor tienen que ser comunicativo con los niños, no puede llegar de forma ajena, tiene que ayudarle al estudiante, él está solo con treinta niños”** (Andrea), debido a que el supervisor llega directamente a instalarse en el aula de clases, para realizar la supervisión.

Por otro lado, al hacer referencia a la relación que los docentes supervisores mantuvieron con los alumnos practicantes, los docentes se refirieron e hicieron alusión a una relación cordial, lo que se debe al trabajo realizado en conjunto en la formación de pregrado, **“Yo trabajé con ellos en la formación de pregrado o sea le hice varias asignaturas y los conocía”** (Miguel), lo que facilitó la relación entre ambas partes. Los alumnos acudían a reuniones para realizar retroalimentación y tenían disposición para que los profesores desempeñaran su rol como supervisores, tal como lo señala Pedro **“mi relación con ellos ha sido muy buena, hemos conversado y siempre conversamos después de cada visita, si es necesario llamamos a una reunión extra, conversamos algún problema que puede surgir”**, lo que sugiere que los alumnos pueden contar con el docente supervisor que se les asignó, del mismo modo, al momento de surgir problemas en el proceso, los supervisores están dispuestos a ayudar y a solucionar el problema que se presente,

“nos juntamos y plantean los problemas que se les están presentando y entre todos tratamos de ver cómo resolver los problemas” (Andrea).

En cuanto a la relación y trabajo realizado que surge entre los profesores guías de los colegios y los docentes supervisores, se describió como una relación que solo se limita al ámbito profesional, puesto que esta ocurre solo en el colegio al momento de la supervisión, como manifiesta Francisca:

“generalmente cuando voy, como el profesor guía él también va y se sienta atrás aprovechamos de conversar un ratito, y consultar cómo le está yendo, pero más conversación no se da”.

Otros de los profesores entrevistados afirmaron que:

“siempre se repiten los colegios, estamos siempre supervisando al menos en mi asignatura que es ciencias naturales, ya los conozco bastante, entonces ya en ellos hay un cierto grado incluso de amistad en algunos donde podemos trabajar bien”
(Pedro)

Lo que evidencia, que al momento de repetirse los centros de prácticas, se genera una mejor relación entre el profesor guía, la comunidad educativa y el docente supervisor perteneciente a la universidad, lo que origina una mayor cercanía y confianza al momento de realizar sugerencias sobre el alumno, ***“la relación con los profesores guías es excelente, además que ya nos conocemos bastante a través del tiempo, eh... podemos conversar tranquilamente, tenemos el nivel de confianza para tratar ciertas temáticas”*** (Pedro).

Otro punto relevante en el rol de docente supervisor son los **criterios de evaluación** que se utilizan para valorar el proceso de práctica profesional; en cuanto a este tema los docentes supervisores se refirieron al uso de pautas establecidas por la universidad, ***“pautas, tenemos pautas y las pautas las conocen los estudiantes y los profesores”*** (Francisca). Estas pautas como señala uno de los entrevistados ***“están basadas un poco en el marco para la buena enseñanza y esa es la pauta que se aplica”*** (Andrea).

En cuanto al tema de las evaluaciones, los profesores señalaron que ellos preferirían evaluar de una forma cualitativa en vez de cuantitativa, como expresa Miguel, ***“Yo utilizo un criterio más que nada cualitativo, yo trato de no evaluar con nota en sí, yo creo que todo esto es un proceso”***. Según los docentes hay aspectos que quedan sin evaluar durante este proceso y que son importantes al momento de evaluar a un profesor en formación, todo esto por el hecho de que hay ciertos aspectos, criterios que las pautas no consideran, por ejemplo

“En cuanto a evaluación de repente a veces un número como una calificación de repente no expresa todo lo que un alumno realmente ha hecho, y entonces yo pienso que hay que describir, que hay que realizar una reflexión frente a esa evaluación y deberían estar los espacios para hacerlo, en esa carpeta igual uno se podría informar o hacer un informe de la alumna, en donde a lo mejor ella participó en otros eventos en que no le correspondía hacerlo, pero ella también lo hizo”
(Pedro).

Como no se hace mención en las palabras de este profesor, los alumnos que se encuentran en sus prácticas les corresponde realizar actividades fuera de sus funciones, así como otros aspectos que las pautas de evaluación no consideran. Las habilidades blandas, por ejemplo, que presentan los alumnos durante este proceso, si bien no están consideradas en las pautas de evaluación, los docentes supervisores se han encargado, a modo personal, de considerálas, pues se han estimadas como un aspecto relevante a la formación de los alumnos; así lo sugiere Pedro,

“bueno hay un montón de cosas que no están contemplados en esta pauta de evaluación, pero que uno a la hora de evaluar lo considera también, esos aspectos son importantes...”

Y en el caso de Francisca, que al momento de supervisar ***“registro paso a paso todo lo que veo en una clase, empiezo a escribir lo que están haciendo los ejercicios, em... aquí, por ejemplo: clase de matemáticas, y empiezo a registrar el objetivo, las sugerencias, lo que están haciendo”***.

En base a estos criterios y para poder realizar una posterior retroalimentación, los profesores han subrayado que al momento de ir a realizar una supervisión ellos llevan, en forma personal, documentos donde registran lo que observan, ***“tengo un pequeño documento, no cierto, donde fundamentalmente apunto a las fortalezas, a las debilidades y a las sugerencias que yo les puedo dar y en razón de eso, después de que voy a supervisar hay una retroalimentación”*** (Miguel), para así, después de la supervisión lograr analizar todos los aspectos que pueden ser evaluados incluso aquellos que no están en las pautas de evaluación y que a la vez les permite realizar una retroalimentación que contempla sugerencias a los alumnos, en cuanto a las fortalezas y debilidades encontradas durante una clase y poder mejorar aquello, para que en una próxima supervisión estas ya no se encuentren.

Al continuar haciendo referencia a los criterios de evaluación, entre los aspectos señalados por los docentes supervisores es el que hace alusión a los referidos a la

evaluación de la especialidad que tiene el alumno, haciendo alusión a las competencias técnicas que este posee, ***“pienso que si algo tengo que evaluar con rigor es la especialidad”*** (Pedro). En este aspecto los docentes han sido categóricos que los alumnos deben poseer un buen dominio de contenidos. Ya que es preciso que los alumnos tengan un manejo pleno para realizar la labor docente en cuanto a la teoría que se enseña en las aulas. A lo que según los entrevistados los alumnos se encuentran en un nivel aceptable, pero de no ser así afectaría su proceso evaluativo, ya que en la práctica es una de las principales áreas a evaluar.

En el siguiente apartado se presenta las relaciones o vínculos entre las instituciones formadoras y los agentes que participan en el proceso de la práctica, buscando conocer las distintas situaciones que emergen en cuanto a este aspecto.

1.2 Competencias Técnicas en los alumnos practicantes

Para comprender mejor la importancia que presenta y define a las competencias técnicas en el ámbito educacional y más aún en la práctica profesional docente, estas se entienden como *las relacionadas al dominio de contenidos generales y de la especialidad del alumno*, además del uso de los distintos tipos de metodologías, planificación y manejo de la estructura de clases, tal como se señaló en el marco referencial.

Mediante los resultados obtenidos en el trabajo de campo, desde el agente supervisor, se logró obtener que, por parte de los alumnos que realizaron su proceso de práctica profesional en el primer semestre del año 2016, presentan un buen dominio general y de la especialidad correspondiente, tal como señala uno de los docentes supervisores:

“creo que una de las grandes fortalezas del alumno de acá de la universidad es el dominio de los contenidos” (Miguel)

Se da a entender que los alumnos -a juicio de los entrevistados-, están siendo formados y preparados adecuadamente en relación al dominio de los contenidos que especifica cada especialidad:

“la cosa es que siempre se notaba que ella llevaba la clase, estos casos impecables, buen dominio de historia, buen dominio del lenguaje, en orientación también excelente, lo hicieron en cada colegio” (Andrea)

Hay que recordar que las competencias técnicas que debe poseer un alumno de formación de profesor en cuarto año, que es cuando ya deben enfrentarse al proceso de práctica profesional, corresponden al dominio de las materias que son impartidas y cómo se traspasan este conocimiento o materias a los alumnos, además de conocer las

distintas áreas de trabajo en la sala de clases y con los alumnos como el dominio de grupo, dificultades presentes en el aula, necesidades educativas especiales, entre otras.

No obstante, en este proceso analizado, existieron experiencias distintas a lo mencionadas anteriormente, en donde hubo casos en que no se cumplió con lo esperado existiendo debilidades en torno al perfil en los practicantes. Así lo expresa Andrea según a su reciente experiencia:

“Pero hay algo que no se puede recuperar, los conocimientos, no se puede recuperar durante la práctica lo que no aprendiste en 4 años [...] y la falta de dominio en los dos ramos...”

las palabras dan cuenta que, en su rol de supervisor, el profesor, encontró falencias en su alumno practicante, lo cual muestra por un lado la relevancia que los alumnos que se están formando incorporen los contenidos y cumplan su rol de forma responsable, estudiando, adquiriendo los conocimientos, pues estos se pondrán a prueba en esta instancia. Por otro lado, resulta relevante precisamente el rol que el supervisor cumple, pues puede detectar estas debilidades al evaluar e identificar las situaciones que afectarían el proceso de la práctica profesional y que retroalimentan al alumno. Por lo tanto, los docentes supervisores han manifestado que los estudiantes practicantes que han sido evaluados, cumplen con el perfil de egreso que presenta la carrera de Educación General Básica, no obstante, hay situaciones excepcionales como lo señalado. Este perfil tiene directa relación con las distintas competencias a alcanzar en los practicantes de una manera general, pero que han sido conceptualizadas en competencias tanto técnicas, como blandas en el marco referencial.

Además del manejo de contenidos que presenta cada estudiante, es esencial la relación que surge con la **estructura y planificación de clases**, así como también las **metodologías de enseñanza de las disciplinas**, es decir, que el alumno practicante debe manejar no solo los contenidos de su disciplina, sino que, además, planificar adecuadamente una clase y saber entregar los contenidos. En este sentido los docentes supervisores indican que los alumnos en formación presentan ciertas debilidades en relación a la estructura de la clase. La clase debe tener una introducción, desarrollo y cierre, y es esta última instancia donde a juicio de los entrevistados existen falencias que fueron observadas en el ejercicio de los practicantes²⁶.

²⁶ Alumno practicante o en formación

“... hay debilidades en esta parte de la clase, los cierres no son categóricos, no son reflexivos, no son eh... no son cierres cognitivos, sino que de repente ni se alcanza siquiera a dar los tiempos para un cierre” (Pedro)

Se dio a entender -por parte de los entrevistados-, que la causa de debilidad es la **falta de experiencia** que tienen los practicantes en la realización de clases; como también agregó otro de los entrevistados:

“Normalmente se utiliza la estructura tradicional ¿cierto? que, a partir de un inicio, desarrollo y un término, a veces ocurren no es cierto unas fallas en cuanto al manejo de los tiempos, pero creo que es un proceso normal dentro de lo que es organizarse como profesor” (Miguel).

Se evidencia una debilidad al realizar los cierres de las clases, pero que según los profesores guías corresponden a la falta de experiencia escasez de maestría, pericia, expertiz de los practicantes en las aulas y realización de clases.

De la misma manera, y en cuanto a la planificación, los docentes supervisores explican que los alumnos cumplen satisfactoriamente con lo enseñado y practicado en los ramos de la carrera, que hacen alusión a esta área e incluso muestran habilidades de adaptación a los distintos modelos de planificaciones, utilizados en cada uno de los establecimientos de práctica:

“Ahí es como que ahí es que cuesta un poco más ¿ya? la planificación de la clase los alumnos se ciñen a las planificaciones que plantean los colegios ya, que son todas distintas pero que en el fondo todas contemplan los objetivos de aprendizaje las habilidades a desarrollar em... algún indicador de evaluación y fundamentalmente la clase los tres momentos de inicio el desarrollo y el cierre” (Pedro).

Del mismo modo, en las metodologías utilizadas por los practicantes se hace referencia a que estos poseen un dominio, pero **no utilizan nuevas estrategias** en sus clases evaluadas, **no se aplican metodologías innovadoras o diferentes**. Así como lo menciona Francisca:

“Luego el desarrollo de la clase debe ser diferente, deben incorporar, yo creo que eso no se está contando, el incorporar nuevas metodologías, nuevas estrategias de enseñanza”.

Asimismo, existieron casos en que alumnos no lograron satisfacer las competencias básicas para aprobar el proceso de la práctica, como menciona Andrea, según el caso que le correspondió supervisar:

“porque efectivamente no había dominio ni de metodología, ni de contenido y tampoco había responsabilidad [...] y tampoco logra entenderme que me trajera las planificaciones, la verdad es que nunca logré ver las planificaciones y lo mismo se quejaba el colegio. ¿Incluso me decían que pasa con la Universidad de Concepción? ¿Está en decadencia?”

Experiencias que de cierta manera nos muestran la existencia de casos muy extremos, en que alumnos practicantes -visto desde la perspectiva del docente supervisor- no se encuentran preparados para ejercer la labor docente, demostrando falencias en las competencias necesarias de un futuro docente.

Por otra parte, encontramos una disparidad en la opinión de los supervisores²⁷, pues otros opinan que:

“En otros casos se utiliza una estructura, no cierto, de acuerdo al modelo KAIROS que se ha ido implementando acá por algunos profesores, donde es más complejo dentro de una sola clase, eh... poder evidenciar todos los momentos que esta metodología utiliza, pero igual creo que desde el punto de vista de la innovación, es bastante positivo ir cambiando esa estructura clásica que es la que normalmente todos utilizamos” (Miguel)

Por lo tanto, se entiende que predominan las metodologías tradicionales por sobre metodologías innovadoras, dando cuenta que deben fomentarse entre los estudiantes en formación, la incorporación de nuevas herramientas y metodologías que puedan trabajarse en clases de acuerdo a la realidad educativa del país. Pese a la predominancia de lo tradicional, al existir profesores que trabajan con otros modelos como *Kairos*, los alumnos en formación también van o pueden incorporar nuevas experiencias que más tardes pueden replicar en sus prácticas profesionales. Lo que nos muestra que no hay una concordancia en los aspectos metodológicos que utilizan los alumnos, por parte de los docente supervisores, ya que hay docentes que han observado un manejo monótono y poco constructivista, e incluso muy deficiente, mientras otros han visto la operación de nuevos modelos para variar las metodologías de las clases realizadas.

²⁷ Docentes supervisores.

1.3 Competencias Blandas: más allá del contenido y la técnica.

Al momento de hablar de competencias blandas, estas se refieren a las habilidades o competencias transversales que permiten al alumno practicante relacionarse de mejor manera con el entorno y la comunidad escolar en general, comprendiendo que las distintas áreas abarcan desde la responsabilidad, colaboración, trabajo en equipo, aptitudes sociales y adaptabilidad para las nuevas tareas que se presentan en la práctica docente.

Estas competencias definidas como blandas no son inculcadas directamente en el currículum de la universidad, pero si están presente de manera trasversal a lo largo de la formación inicial, las cuales son mencionadas en el plan de estudios 2010, de la carrera Educación General Básica, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles como competencias genéricas, las que fueron diferenciadas como competencias blandas para el análisis de los resultados obtenidos; siendo estas competencias parte del perfil profesional esperado por la universidad.

Uno de los aspectos mayormente señalado es la disposición y compromiso que los alumnos tienen con el centro de práctica, puesto que ***“en general también la disposición es buena, el alumno para trabajar digamos en actividades donde a lo mejor no estén directamente involucrados los aprendizajes, pero sí se desarrollen otros tipos de habilidades blandas como la comunicación, la empatía, el trabajo en grupo, creo que en ese aspecto también es positivo” (Miguel).***

Se evidencia que una de las grandes fortalezas de los alumnos, es la disposición que presentan para las distintas situaciones que no están relacionadas con el currículum y que surgen en su periodo de práctica, aspecto también señalado por el Miguel, ***“siempre están dispuestas a participar, una voluntad tremenda, por lo tanto, yo creo que en esa parte estamos muy bien, el tipo de alumno que estamos egresando realmente cumple con el perfil de egreso que nuestra universidad nos exige”.***

Acompañando esta característica beneficiosa, se puede mencionar de la misma manera la responsabilidad, que poseen los alumnos en las distintas tareas que tienen que cumplir a lo largo del proceso. Siendo mencionada en repetidas ocasiones por los docentes supervisores, por ejemplo, Pedro menciona, ***“yo diría la gran mayoría de mis alumnos han cumplido todos responsablemente las tareas que le corresponde”.*** Señalando

que la responsabilidad fue una competencia que se hizo notar al momento de realizar el análisis por parte de los supervisores. Sin embargo, Andrea relató que:

“Usted podría ser alguien brillante, pero al no ser responsable, esa es causal de detener la práctica, ya que estaba la irresponsabilidad, los atrasos, e irse del colegio antes que los demás profesores”

Agrega según su reciente experiencia que:

“Mi alumno llegaba todos los días 20 a 30 minutos atrasado entonces el jefe técnico hablaba con él, el director del colegio, me llamaron a una reunión”

Por lo cual, en este caso se refleja la existencia de una excepción en las competencias desarrolladas por los demás practicantes que mostraron cumplir con lo esperado, presentando en este caso una situación aislada, pero que, sin embargo, resultan relevantes en el proceso.

Otro aspecto que se incluye dentro de las competencias blandas son las relaciones interpersonales que generan los alumnos practicantes con la comunidad escolar, siendo al igual que los puntos anteriores, una fortaleza desde la mirada de los docentes supervisores, ya que al ser consultados ninguno de ellos discrepó y abalaron este comportamiento. Algunos supervisores al momento de ser consultados se refirieron de la siguiente manera, ***“hablan [los profesores guías] que están muy bien, que se ubican en el lugar del otro, tienen empatía, son solidarios, son buenos acompañantes tienen habilidades comunicativas, siempre están dispuestas a participar, una voluntad tremenda” (Pedro).***

En cuanto a las competencias blandas, los alumnos demuestran poseer habilidades adecuadas, no presentan problemas e incluso llegan a obtener ciertos beneficios de los centros de práctica, como ocurrió con un alumno, según Andrea, que señaló que ***“con el tiempo se dio una mayor cercanía con las autoridades, incluso como esta alumna tenía un niño chico, me llamaron y decidieron cambiar el horario de práctica para que alcanzara a dejar a su pequeño en su ciudad”***.

Lo que demuestra que el hecho de que los practicantes posean el desarrollo de estas competencias, permite una mejor relación con la comunidad educativa, lo permite un desempeño superior que puede ser beneficioso para el buen quehacer docente.

1.4 Normas de la Universidad en el proceso de práctica

La práctica profesional docente posee un reglamento establecido por la universidad donde se señalan todos los aspectos a cumplir por parte de los practicantes, durante el transcurso del proceso.

Este reglamento regula aspectos como, las tareas a desempeñar por parte de los practicantes, el rol que deben cumplir tanto profesores guías, como supervisores y las distintas normativas para el proceso de la práctica, como los horarios, planificaciones, informes, y otros. Además, cabe mencionar que estas normativas incorporadas en la **carpeta de práctica profesional guiada y practica profesor jefe**, es uno de los instrumentos públicos para la realización del proceso de práctica, que es presentado a los todos los agentes que participan.

Al preguntar a los docentes supervisores indicaron que **“Todos conocemos y nos basamos en ese reglamento y se evalúan varios aspectos personales” (Pedro)**. De la misma manera, en el aspecto de deberes y derechos que tiene los practicantes, y docentes supervisores, es que todos estaban en conocimiento del reglamento y las normas que rigen la práctica.

Respecto a la práctica profesional, se entiende como una asignatura con un profesor a cargo que corresponde al docente supervisor. Esta práctica considera una evaluación compartida por el supervisor y el profesor guía, basada en indicadores de evaluación.

El programa de la asignatura indica como evaluaciones:

- Informe docente supervisor 30%
- Informe profesor guía 70%

Pese a que esta información se encuentra en el programa, como se verá en el análisis de los alumnos y profesores guías, no todos tienen un conocimiento pleno de las evaluaciones y sus correspondientes ponderaciones.

En el caso de los docentes supervisores, ellos dan cuenta de un manejo de la información que regula la práctica que ellos deben controlar, el cual indica que: **“La ponderación mayor es del profesor guía no cierto que es de un 60% y la de nosotros es de un 40% simplemente, y eso se divide digamos en lo que es también la evaluación de proceso y la evaluación del portafolio y bueno la evaluación final” (Miguel)**. Y en

cuanto a las notas de aprobación **“Hace años atrás la nota de aprobación era 50 y un alumno reclamó y legalmente la nota ahora quedó en 40 y eso ya está establecido” (Andrea)**

Los docentes supervisores también hacen alusión a que su pauta de evaluación está establecida en la carpeta de práctica donde se encuentra **“Todo estipulado en un reglamento de práctica profesional que se le entrega al alumno en una carpeta al principio de su práctica profesional” (Pedro).**

En esta carpeta y junto con la opinión de los docentes supervisores se encuentran dos puntos de relevancia que son conocidos y exigidos para la aprobación de la práctica profesional como **“cumplir con las horas estipuladas de asistencia, tienen que asistir ellos a conversaciones con su profesor supervisor” (Francisca)**, y que **“Tiene que hacer una práctica en matemática, otra en ciencias naturales y otra en jefatura” (Francisca)**, dando a entender que los alumnos practicantes deben de cumplir con sus horas establecidas y además la realización de clases en las distintas disciplinas según su mención y jefatura de curso.

Otro de los puntos que se manifestó entre estos participantes fue la intervención y el rol de la universidad durante el proceso de práctica. Para esta categoría se manifestó que los docentes supervisores eran los únicos representantes de la universidad en los establecimientos de práctica. Ya que

“uno forma parte de la universidad, por lo tanto, uno representa a la universidad”
(Miguel).

Sin embargo, los docentes destacaron que **“el apoyo de la universidad sobre todo cuando hay dificultades y que es muy habitualmente cuando uno necesita, está, está constantemente” (Miguel)**, lo que demuestra que la universidad desde esta perspectiva, cumple en el sentido de acompañamiento y respaldo para la labor de los docentes supervisores y en diversas situaciones, aunque los docentes supervisores hacen mención también a que:

“La intervención creo que está dentro de lo que la universidad establece, eh... pero pienso también que nosotros podríamos mejorar bastante más ahora, en que aspecto, sobretudo en la articulación que se establece entre la universidad y colegio” (Pedro)

Reconociendo que el trabajo que se realiza en cuanto al acompañamiento por parte de la universidad o docente supervisor, cumple con la formación docente, aunque en este aspecto se podría mejorar.

1.5 Vínculos establecidos entre la universidad y los centros de práctica

Uno de los ejes centrales de toda institución superior es la vinculación con el medio, la UDEC señala en su plan estratégico Institucional 2011 -2015 que “la Vinculación con el Medio constituye una función universitaria que se interrelaciona e integra a los ejes funcionales de la Universidad; por lo cual, se organizan y explicitan estrategias y acciones propias de esta función en todos los ejes funcionales”²⁸. Precisamente, una de las formas de vinculación con el medio es con la “habilitación profesional” en los componentes de Tesis y Prácticas Profesionales.

Si bien la vinculación se concreta entre otros muchos aspectos, acá nos referimos a las relaciones que mantiene la Universidad con los centros de práctica, con el fin de mejorar la formación a lo largo del periodo, para los practicantes. El hecho de no mantener un buen vínculo, trae consigo diferentes consecuencias, como se hace mención en los capítulos anteriores, las cuales podrían afectar el desempeño por medio de diferencias y tensiones en los alumnos afectando directamente en el desempeño profesional. Dado

El alcance del término también alude al compromiso de establecer una cultura de colaboración entre instituciones; es decir, un estímulo en función de ejecutar Prácticas que busquen la cohesión de grupos de profesores para el trabajo conjunto, el esfuerzo compartido y la mejora de la tarea formadora. (Sayago, 2006).

En cuanto a la creación de vínculos entre la universidad y los centros de práctica no solo trae beneficios para los alumnos, sino que también para los colegios, puesto que obtendrían retroalimentación por parte de la universidad hacia los docentes, implementando nuevas prácticas y perspectivas sobre los contenidos del curriculum, metodologías y así mismo los docentes supervisores.

Desde el punto de vista de los docentes supervisores, los colegios o centros de práctica donde se llevó a cabo la práctica profesional del primer semestre del año 2016, estaban considerados desde un punto de vista logístico, ya que, al tener mejores condiciones de transporte y cercanía, logran mejores vínculos o lazos con los centros educativos, y en el

²⁸ <http://www.udec.cl/pexterno/node/108>

caso de los docentes de la Universidad de Concepción, una mayor facilidad para supervisar ante las dificultades anteriormente nombradas. Como menciona Miguel:

“En primera instancia tratamos de trabajar con instituciones que sean eh... de dependencia municipal, porque es la realidad masiva y es la responsabilidad que tenemos nosotros cierto como una universidad pública”

Lo que permite conocer de mejor manera los centros de práctica o instituciones municipales de educación, de las cuales son una de las áreas donde los practicantes apuntan a ejercer en el futuro. Aunque en algunos casos ***“Eso también [en referencia al lugar donde se debe hacer la práctica] no nos limita a que nosotros podamos también realizar con nuestros alumnos prácticas en otros lugares, hay colegios particulares subvencionados”*** (Pedro), obviando que siempre cumplan con las condiciones existentes y cumplan con un perfil de establecimiento esperado, como dice Andrea ***“está pensada que la práctica sean lugares cerca, de buena calidad, en lo posible municipales y que tú puedas ir tomando la micro”***, lo que no exime en este caso, a colegios particulares y subvencionados, puesto que,

“el alumno tiene la oportunidad de elegir el colegio sí es que él tiene una sugerencia, tiene que hacerla saber al momento que esta se planifica, pero hoy día se le está dando más prioridad a los colegios que son de Los Ángeles” (Miguel).

Lo que objetando lo dicho anteriormente, nos habló de centros de municipales, particulares y subvencionados haciendo excepciones, dentro de la comuna de Los Ángeles.

Estos centros deben ser reconocidos, estudiados y asignados por un **coordinador de práctica**, quien a su vez es el encargado de asignar centros que se encuentran previamente enlistados y que cumplan las condiciones nombradas. Como nos comenta Francisca,

“miren ahí los colegios los designa y en esa parte se encarga el coordinador de práctica, que es el encargado de todo esto”.

Lo cierto es que también existe un convenio concertado entre la universidad y el DAEM [Departamento de Administración de Educación Municipal], el cual cumple con las condiciones impuestas y se fundamenta como la razón de acercar a los establecimientos municipales y comunales con la universidad.

“Nosotros optamos por estos colegios [municipales] porque hay un convenio con la universidad con la con lo... eh con las administraciones educacionales de la municipalidad” (Pedro).

Lo que también hace referencia a colegios y centros de práctica que se encuentren dentro de la comuna de Los Ángeles, pues ***“Por reglamento están prohibidas las prácticas afuera”*** (Andrea), por lo tanto, los centros también deben de cumplir con las condiciones de pertenecer a la comuna de Los Ángeles.

Dentro del ámbito de la vinculación referida a los centros de práctica, no obstante se presentan algunas debilidades pues a juicio de los docentes supervisores entrevistados una de ellas y que afectaría directamente el desarrollo de la práctica de los alumnos, es el hecho de no contar con un catastro de profesores guías ***“deberíamos tener un catastro de las mejores profesoras, y profesores dispuestos a darse el tiempo de guiar a otros”*** (Andrea), ya que, en algunas situaciones los profesores guías de los colegios dificultarían el proceso en cuanto a un ámbito de preparación para formar a un futuro profesor, lo que obstruiría el proceso efectivo de la práctica profesional. En relación a esto:

“son muy pocos los que permiten el proceso (los colegios), y acá nosotros podemos poner el reglamento, pero nosotros no podemos reglamentar la vida de la escuela, al llegar allá es otra cosa [...] el colegio manda, los colegios tienen sus reglas, por reglamento no es su tarea revisar pruebas (en referencia a los alumnos practicantes), pero es responder al colegio...” (Andrea)

Aludiendo de esta forma a que, al no existir un catastro, tanto de profesores como de establecimientos, se lograría reconocer el trabajo realizado por los profesores guías como por las escuelas, lo que permitiría una mayor vinculación y efectividad del proceso, ya que se puede reconocer que existen ocasiones en donde no se respetan las normas del proceso de práctica que estipula la universidad, y en donde el alumno acaba realizando tareas que para el proceso no corresponden.

Asimismo, los docentes supervisores señalan que el proceso en general da buenos resultados, pero la universidad podría realizar mejoras en cuanto a la articulación y convenios que existen con los centros de práctica, tal como lo indica Pedro,

“podríamos mejorar bastante más, ahora en que aspecto, sobretudo en la articulación que se establece entre la universidad y colegio”.

En cuanto a enriquecer la articulación entre la universidad y los establecimientos, se señala que el objetivo sería **mejorar la retroalimentación entre los profesores guías y**

los supervisores, todo en beneficio del alumno y del proceso, ***“creo que tal vez a nosotros nos falta como universidad tener nexos con esa escuela para que tengamos una retroalimentación constante”*** (Pedro), de ser así, todas las partes se verían beneficiadas con el convenio, enriqueciendo el proceso de manera significativa. Se vislumbra de esta manera, que la relación escuela-universidad, referida a este punto, debe profundizarse por el valor del aprendizaje que se podría generar y la oportunidad de nuevas experiencias en el ámbito educacional.

Al hablar de la falta de convenios entre la universidad y los centros de práctica, los docentes señalan que lo ideal sería la **creación de centros experimentales**, lo cual beneficiaría a la realización de prácticas profesionales y de pasantías.

“Creo que lo ideal sería que la universidad tuviera centros de práctica cierto, centros experimentales, donde tanto los alumnos en pasantías como los alumnos en práctica pudieran estar constantemente y que haya una conexión constante”
(Francisca)

Al crear centros experimentales se mejoraría la experiencia de práctica, tanto para los alumnos como para los supervisores, pues, los profesores tendrían una conexión constante tanto con el colegio como con los profesores guías que reciben a los alumnos, lo que facilitaría la comunicación entre docentes y beneficiaría al alumno con una mejor retroalimentación.

“Se ha hablado de una escuela experimental, como las normales, la Chile, si tu hacías la práctica ahí. Y hay varias cosas que se dificultan, los DAEM tienen sus reglas, cuando le enviamos las cartas al DAEM, se demora más de un mes en firmarla y es solo firmarla, entonces el sistema funciona como rueda de carreta”
(Andrea).

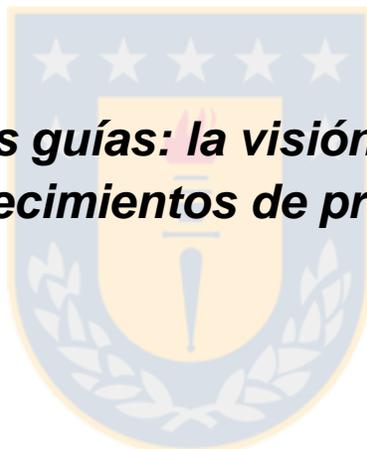
Finalmente, en este punto los docentes se refirieron a lo que implicaría la creación de un centro experimental, haciendo alusión a que existen aspectos que dificultan el proceso, como el convenio con el DAEM de la comuna y los colegios, haciendo referencia a que cada institución se rige por sus propias normas y que en la actualidad ya presentan dificultades para que el proceso de práctica se desarrolle con normalidad. Concluyendo, en cuanto a las experiencias de los docentes supervisores se logra reconocer distintas situaciones, relacionadas tanto a agentes, como a las instituciones participes de la práctica profesional, en donde cada una de las nombradas puede ser un posible factor para beneficiar o perjudicar el que hacer docente del alumno en formación, teniendo en cuenta que este periodo es esencial para lograr reconocer el ambiente profesional y lograr

obtener las competencias necesarias asociadas al perfil docente esperado y más aún si los docentes supervisores que son los encargados de formar al alumno practicante y forman parte de la institución formadora, tienen conocimiento de estas necesidades.

A continuación, se presentará el análisis realizado a las experiencias de profesores guías, agente perteneciente a los colegios o centros de práctica, donde se busca esclarecer un poco más las distintas perspectivas de la práctica profesional docente.



***Profesores guías: la visión desde los
establecimientos de prácticas***



2 Profesores guías: la visión desde los establecimientos de prácticas

Los profesores guías son aquellos docentes que pertenecen al establecimiento de práctica, donde su labor principal es **la entrega de conocimientos y ejercer su papel como docente de aula**. Este agente a pesar de no tener ninguna relación formal o contractual con la universidad formadora, presta servicios como orientador y conductor de prácticas profesionales, siendo la figura que tiene un mayor contacto con el practicante. Como se señaló en el capítulo del marco referencial este agente cumple un rol importante a la hora de guiar al practicante, siendo el encargado de desarrollar un óptimo desempeño de este proceso.

Al aplicar los instrumentos a los profesores guías se obtuvieron distintas opiniones personales, en base a las experiencias que tuvieron con los practicantes que realizaron su periodo de práctica profesional el primer semestre del año 2016, estas opiniones hacen referencia al desempeño general de los practicantes y de la universidad encargada de su formación.

Uno de los principales puntos mencionados por los profesores guías son las competencias de los alumnos en formación, que tienen directa relación con el perfil docente que se espera sea formado en los practicantes. Las cuales se presentan en forma detallada a continuación:

2.1 Rol como profesor guía

En este apartado se presenta la perspectiva de los profesores guías según las experiencias, en cuanto a su rol ejercido durante el proceso de la práctica profesional, el cual se compone por los deberes de este rol -y que es instaurado por la universidad- según el conocimiento que poseen los dichos profesores.

Para comenzar este análisis de las funciones que señalaron los profesores guías, y que marcan de cierta manera su rol, se destaca principalmente el hecho de apoyar al alumno practicante, en donde Camila hace mención a este aspecto señalando que:

“Lo primero es acoger, hablar con la persona que llega y conocernos un poco y después ya vine todo lo demás del contenido y como se hacen las clases, por aquí y por allá buscando la mejor forma, pero lo primero es la acogida creo yo”

Demostrando entonces que una de las partes más importantes es la acogida que ellos dan a los practicantes, siendo fundamental para conocer y formar esa relación

profesional, que se espera entre el profesor guía y su practicante. A lo que además Pamela agrega que:

“Creo que es fundamental entregar confianza entregar ese... o sea dar tips, como decía la tía ese entregar como la autoridad a la persona que está que al final va a ser un colega”

Destacando la confianza de la relación profesional y que de cierta manera servirá para llevar a cabo una buena práctica, todo esto acompañado de los tip's -como nombran- y la autoridad que entrega el profesor guía a su practicante. También destacan la importancia de la retroalimentación, como relato Constanza:

“De hecho uno lo hace [la retroalimentación] por el bien de que... de que por el día de mañana... uno siempre le da consejos, mira sabes que esto es así o no es así o cuando te pase esto tú tienes que hacerlo de esta forma”

Lo que deja en claro que, para los profesores guías la retroalimentación es una entrega de la experiencia de ellos hacia sus futuros colegas, realizándolo de la mejor manera en distintas áreas de la práctica, tanto como en los procesos de enseñanza, como en otras situaciones ligadas al crecimiento en las competencias blandas., ***“tratar de retroalimentar positivamente siempre, las críticas hacerlas positivas, los comentarios, es súper importante”*** (Pamela) demostrando en este caso y según los entrevistados que, el apoyo y manejo de las competencias blandas es sumamente necesario para ser un profesor guía.

De la misma manera estos docentes destacan la importancia de la enseñanza de nuevas competencias hacia sus practicantes, para que puedan desarrollarse de buena manera en los centros de práctica:

“En la otra parte que en el día a día, en la parte social, en desenvolverse con los alumnos, los apoderados, los colegas ese hubo cosas tan simples como llenar el libro, a mí me gusta tener la oportunidad de ayudar o de tenderle la mano al que viene después de mí” (Constanza)

Ya que como menciona el profesor es necesario que el alumno aprenda a trabajar y desarrollarse como profesional en todas las áreas de contacto o como se menciona lo largo de la investigación, en sus competencias blandas. De esta manera Constanza mencionó que:

“A mí me gusta ser profesor guía, porque me siento como con la oportunidad de ayudar a alguien que le espera mismo que está viviendo uno, de aconsejarla de darle como tipos que yo sé que le van a servir en el futuro”

Se entiende entonces, como una razón por la cual los profesores guías tratan de cumplir su rol y entregar mejores herramientas a los alumnos practicantes. Lo que también permite valorizar su rol como profesor guía, reconociendo distintas características y valores que debe tener para representar este rol. Y como menciona Carla:

“Para poder guiar tiene que tener esa voluntad y disponer de tiempo también para poder guiarla y enseñarle también esas cositas que uno que, yo no llevo tanto tiempo pero que he aprendido de las colegas”

Destacando entonces la labor que cumple un profesor guía y que de cierta manera se auto valoriza por parte de los profesores, pues reconocen la gran labor que ejercen, la cual como se ha conocido a través del análisis deja sin lugar a duda una marca o recuerdo muy importante y puede definir las competencias de los practicantes en su futuro como docentes. Y como menciona Pamela:

“Los profesores de repente que son guías no toman la oportunidad, así como algo positivo [...] entonces como que no le toman el peso es una situación súper... que puede determinar esa como la experiencia de una persona, entonces en ese sentido si yo creo que es un gran rol y hay que hacerlo bien y ser súper positivo en todo aspecto con el alumno en práctica”

Por lo tanto, los profesores guías reconocen la labor que cumplen y la importancia del proceso, que permite un periodo de aprendizaje por parte del alumno practicante, pero todo esto es consentido en voluntad y ejercicio del profesor guía.

2.2 Competencias Técnicas en los alumnos practicantes

Como se ha mencionado, al hablar de competencias **técnicas** se hace referencia al **dominio de contenidos** por parte de los practicantes, también del **manejo de metodologías, estructura de clases y planificación**.

Contextualizando los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado a los profesores guías de los establecimientos, se pudo obtener que los practicantes poseían un buen manejo de contenidos,

“En las clases guiarlas con los contenidos ese para mí es como un segundo plan, porque los contenidos yo... yo sé que vienen, por lo menos las dos experiencias

***que he tenido de la universidad y vienen preparados bien en los contenidos”
(Constanza)***

Lo que indicaría que los alumnos poseen un buen dominio de contenidos y que existe una buena preparación de parte de la universidad en ese aspecto, cumpliendo a cabalidad con lo aprendido tanto en el área común de la carrera, como en las distintas especialidades, por lo que cuentan con el perfil que debe tener el practicante en este punto de su carrera.

De la misma forma, lo señala Camila: ***“Bien preparados en los contenidos, dominan bien el contenido”***, evidenciando que los alumnos cumplen con este aspecto del dominio de contenidos al momento de realizar el proceso de práctica profesional. Otro aspecto que se incluye dentro de las competencias técnicas es el del manejo de distintas metodologías, en donde los profesores guías señalaron que los practicantes mostraron un buen dominio de metodologías y que siempre las adecuaban a los cursos en donde realizaban clases, como lo indica Pamela:

“Yo creo que lo positivo considero que son las estrategias [...] porque uno sabe que de repente el contenido se puede abordar de distintas formas y con cada curso de repente una estrategia no funciona como funciona con el otro”

Manifestando que los practicantes dominan el hecho de adaptar las estrategias o metodologías de enseñanza, lo que facilita el proceso de aprendizaje/enseñanza para los alumnos, además de que los practicantes entienden el hecho de que no todas las estrategias aplicadas funcionan de la misma manera en los distintos cursos, que el mismo contenido se puede abordar de distintas maneras y con el uso de distintas estrategias metodológicas, lo que lo hace más comprensible y enriquece el proceso. Sin embargo, los docentes supervisores decían que la metodología se repetía, o sea, más de lo mismo, nada innovador, es decir hay opiniones diferentes. No es bueno ni malo, pero hay que hacer notar las distintas visiones, ya que por esto es necesario reconocer las distintas perspectivas que pueden influir tanto en el proceso formativo, como en el nivel evaluativo del practicante.

Un segundo aspecto es **planificación**, existiendo distintos modelos de estas y donde los alumnos deben incluir el objetivo de la clase, el inicio, desarrollo, cierre, habilidades y aptitudes a desarrollar. Los profesores guías señalaron que los alumnos se adaptaron de buena manera al tipo de planificación utilizada en el centro de práctica y no presentaron problemas al momento de desarrollarlas ***“Se guiaban [con el modelo de planificación] con el que teníamos nosotros y tenían más tiempo para preparar bien sus clases”***

(Carla), demostrando que los alumnos practicantes lograban desarrollar de buena manera este aspecto, en donde no existían complicaciones, esto puede ser relacionado con la formación curricular del alumno, en donde se trabaja con los modelos de planificación existentes. Además, en este aspecto cabe recordar que los docentes supervisores también mencionan que los alumnos en formación cumplen con las expectativas relacionadas a las planificaciones, por lo tanto, este es un aspecto a destacar, ya que demuestra que esta competencia es totalmente adquirida y desarrollada por los alumnos en práctica.

Con respecto a otro punto de estas competencias se encuentra la estructura de clases, donde los profesores guías señalaron que los practicantes no presentaron ningún problema y que se demostró que existía una buena preparación en este aspecto, como lo señala Constanza: **“Pero ellos llegan con la estructura (de una clase) bien clarita”**, por lo que se logra reconocer, por parte de los profesores guías, que existe una buena preparación de parte de la universidad en este aspecto y además mencionan que nunca los practicantes presentaron problemas de este tipo al momento de desarrollar una clase; **“harto de inicio, desarrollo, objetivo siempre en la pizarra” (Camila)**, no obstante, es preciso recordar que la opinión de los docentes supervisores es distinta, ya que según su experiencia existe una cierta debilidad en este aspecto, relacionado con la experiencia profesional.

Aun así, se demuestra que existe una buena preparación de parte de la universidad en cuanto a las competencias técnicas que poseen los practicantes, y que los practicantes, al momento de realizar la práctica profesional destacan por poseer un buen dominio y desarrollo de esta competencia.

2.3 Competencias Blandas en los alumnos practicantes

Como se ha mencionado, las competencias blandas son las habilidades transversales desarrolladas por el alumno en práctica, las que involucran responsabilidad con el proceso, compromiso, relación con la comunidad educativa y trabajo colaborativo.

Los profesores guías participantes del estudio, afirmaron que los practicantes poseen un buen desarrollo y desempeño de esta competencia:

“Fue muy responsable, muy proactiva, yo no tenía que estar diciéndole algo para que ella, ¿tía se acuerda que...? ella llegaba sola con ideas nuevas, iba un paso más adelante, ese muy responsable, muy cercana a los niños” (Constanza),

Lo que destaca la iniciativa, responsabilidad y el hecho de estar comprometidos con el proceso, mostraban una buena comunicación con los profesores guías y con los alumnos, lo que es un aspecto destacado dentro de los resultados obtenidos del trabajo de campo, en donde los practicantes presentaban buenas relaciones con los alumnos y tenían un buen dominio del grupo curso.

“Tenía dominio de grupo de del curso” (Pamela)

Además, los profesores guías indicaron que los practicantes presentaban una buena disposición para ayudarlos en sus quehaceres, los cuales, aunque no les correspondían realizar, los hacían de todas formas, como lo indica Camila:

“En la corrección de pruebas de repente que uno está con algunas pruebas, gentilmente ¿tía la ayudo? ¿La ayudo con un curso? ¿Corrijo? y también es una ayuda para nosotros”

Dejando en claro, que los practicantes mostraban empatía con sus profesores guías y tenían la voluntad de ayudar a realizar tareas que no estaban estipuladas para ellos.

Otro aspecto referido a las competencias blandas es el **compromiso con el proceso y con el centro de práctica**, en donde los profesores guías dejaron claro que es un tópico incluso aún más importante que la experiencia en el aula y va más allá de la realización de la práctica en sí, ya que en los centros de práctica es muy valorada.

“Bueno aquí el alumno practicante no solamente cumple la práctica propiamente tal, sino que aquí colabora en todo lo que haya que hacer, por ejemplo, si tenemos un acto y tenemos que hacer muchas cosas ya que nos colaboran con... con el escenario, con... con los niños que van a participar, siempre va... va más allá de... de lo propiamente de la experiencia del aula” (Constanza)

Demostrando que los practicantes presentan un buen desarrollo de las competencias blandas y que lo demuestran al momento de realizar el proceso de práctica, en donde los profesores guías quedan conformes con el desarrollo de esta competencia en los practicantes que tuvieron a su cargo, pese a que esto no totalmente evaluado ni por parte de ellos, ni por parte de la universidad formadora.

2.4 Normas de la Universidad para el proceso de práctica

Las normas establecidas por la universidad formadora para el proceso de práctica son aquellas en donde se señala la descripción del proceso, los roles de los profesores participantes, los deberes y derechos de los alumnos practicantes.

En relación a este aspecto, los profesores guías que participaron del trabajo de campo, señalaron que existe un conocimiento básico del proceso, en donde los aspectos que más dominan son los de los requisitos de aprobación para los practicantes. En cuanto a eso, indicaron que reconocen que los alumnos deben: **“Cumplir con las horas... de práctica” (Constanza)**, lo cual es, de hecho, casi una de las pocas características que conocen sobre los requisitos de aprobación para los practicantes. Otro punto sobre los requisitos de aprobación que conocen los profesores guías es el de la evaluación que ellos entregan al final del proceso, como lo demuestra Camila:

“La evaluación me imagino, la evaluación que hace uno”

Siendo solo estos dos, los únicos puntos que los profesores guías dominan sobre los requisitos de aprobación del proceso para los practicantes.

Por otro aspecto y en relación al conocimiento que tienen los profesores guías sobre los deberes y derechos que la universidad impuso para los practicantes, los profesores guías indicaron que:

“Que lo haga participar de todas las actividades del colegio” (Constanza)

Donde los profesores guías reconocen que permitían e incentivaban a los practicantes a participar de las actividades que se realizaran en el colegio, tales como aniversarios, actos, desfiles y actividades extra-programáticas. Demostrando que para ellos este es uno de los derechos que tienen los alumnos durante la práctica.

Otro punto señalado por los docentes fue en caso de enfermedad por parte del practicante: **“Presentar algún certificado en el caso que la persona este enferma” (Carla)**. Señalando que en caso de no realizar este protocolo de acción puede traer consecuencias negativas para el alumno practicante y para el desarrollo del proceso de práctica.

Y el último punto del que tienen conocimiento los profesores guías es sobre el proceso a desarrollar por los alumnos, como señala Carla: **“Se supone que al principio a observar**

y después hacer a tomar una unidad completa” lo que indica que los profesores guías tienen poco conocimiento sobre el desarrollo del proceso, el que cuenta con una etapa de planeamiento, una etapa de ejecución y una etapa de evaluación.

Como síntesis, en cuanto al conocimiento de las normas impuestas por la universidad para el proceso de práctica, se logró reconocer de que existe un conocimiento deficiente de parte de los profesores guías, ya que demuestran conocer solo los aspectos básicos de las normas, deberes y derechos, lo que puede desarrollar problemas tanto para los practicantes, como para ellos, ya que es necesario que el profesor guía conozca completamente los reglamentos establecidos para la realización y guía del proceso de práctica.

2.5 Vínculos establecidos entre las instituciones formadoras

Llamamos vínculos establecidos, a aquellos nexos entre la universidad formadora [Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles], con los centros de práctica que albergan a los alumnos practicantes durante todo el proceso de práctica profesional. En este punto, se hará referencia a las opiniones de los profesores guías de acuerdo a su perspectiva y opiniones sobre este aspecto.

En cuanto a la intervención de la universidad durante el proceso, los entrevistados señalaron que es **insuficiente**, ya que, el acompañamiento realizado al alumno es muy carente, como lo dice Camila:

“Llega el coordinador de práctica, él es el que viene a plantear si pueden llegar, pero tampoco nunca dice que, si tenemos dos, tenemos tres [alumnos], no, si no es que viene a preguntar si puede enviar y después [los alumnos] llegan solitos”

Donde primeramente se indican que los alumnos llegan **solos al centro de práctica, sin acompañamiento** de la universidad y solo con la carpeta de práctica como respaldo, lo que al parecer de los docentes es **insuficiente**, señalando que el único contacto que existe entre ellos y la universidad, son los docentes supervisores, lo que, para ser un proceso de importancia, demuestra en primera instancia un descuido por parte de la institución formadora, a lo que agregan que:

“Solamente [hay contacto con la universidad] cuando vienen a supervisar”
(Camila).

Queda en evidencia que prácticamente la relación o vínculo entre las instituciones es solamente el docente supervisor limitado a sus visitas o supervisiones al alumno en práctica.

En cuanto al docente supervisor y la relación que tiene este con los profesores guías de los centros de práctica, los profesores guías revelaron que solo se da en el momento de la supervisión, y es profesional, en donde nunca ha existido una conversación más allá.

“En realidad esa relación en la primera ocasión que vienen se presentan yo soy tanto, tanto y vengo a supervisar a tal persona y después para la segunda vez, adelante, pasa, se sienta atrás, ve la clase ese hasta luego profesora me tengo que retirar, ya me voy algo así y sería todo...” (Camila).

Se evidencia que los profesores guías nunca han sentido por parte de los supervisores una preocupación más allá del proceso mismo, es decir, solo limitados a cumplir la labor en forma acotada, sin embargo, han existido ocasiones en la que los supervisores quisieron desarrollar el proceso de forma diferente, pero al final esto no sucede, como indica Carla:

“El profesor que vino a ver a mi alumna conmigo en historia, él si vino al principio de la práctica, pidió si podía venir en un recreo a conversar conmigo y conversamos en realidad, él me dijo que él la iba acompañar el proceso, me dijo ahí lo que teníamos que evaluar, que era lo que él esperaba de ella, pero resulta que después por tiempo no pudo hacer lo que él había dicho, tampoco se había comprometido a venir una vez a la semana, pero dijo espero que nos veamos antes de que yo la venga a evaluar, para ver en que van ustedes, como ha ido ella, pero después no pudo venir y ocurrió lo mismo que con las demás, que vino al momento de ver la clase no más y una vez”.

Los profesores guías además señalaron que de parte de los supervisores existía cierta **irresponsabilidad**, tanto como con el alumno en práctica como con ellos, en donde existía un incumplimiento con las visitas de supervisión que estaban programadas.

“Lo que me paso a mí como tres veces nos dejaron plantadas, ni se acuerdan que iban a venir tal día (a supervisar)” (Carla)

Y también como lo indica Constanza:

“Si, de repente decían este día van a venir a supervisar y no llegaba la persona”

A lo que, además este comentario fue apoyado por los otros docentes guías, los que indicaban que era una actitud recurrente de los supervisores, según sus experiencias.

“Porque no avisar en la mañana (que no irán a supervisar), ahí por teléfono, si todos tienen los números de los alumnos, todos” (Carla)

Dejando en claro que al momento cuando esto ocurría, los supervisores no daban aviso ni a los practicantes ni a los centros de práctica, dejando tanto a ellos, a los alumnos y a los practicantes preparados para la visita. Dado que este punto es sensible y que fue señalado directa o indirectamente por los involucrados -supervisiones- es que deben darse los factores que permitan que el docente supervisor pueda asistir de forma regular, o al menos durante tres momentos en el proceso de práctica del alumno.

La visita más seguida no solo permitirá ver el desarrollo docente del alumno en formación, sino que además estrecha vínculos entre escuela-universidad, concretamente entre los profesores: quien guía y quien supervisa. Este fortalecimiento del lazo debe ser una de las tareas que requerirá de un mejoramiento, pues mientras los supervisores aluden falta de tiempo, los profesores guías aluden a una falta de responsabilidad lo que a todas luces afecta finalmente esta estrecha relación que debiese producirse.

En relación a los profesores supervisiones, el reglamento público -Carpeta de práctica profesional- solo indica que el docente supervisor debe: “Evaluar el desempeño en terreno del alumno durante las visitas al Centro de Práctica”²⁹, descartando un número de visitas establecido, pero que según los profesores guías es necesario un óptimo trabajo de supervisión el cual ayuda al enriquecimiento y retroalimentación de los conocimientos de los practicantes. Como menciona Carla:

“No en la de mi alumna yo no la vi cuando la vinieron a supervisar, porque vinieron solo, una vez, una vez vinieron”.

Entonces según los profesores guías estos indicaron que las supervisiones son escasas y que el tiempo de permanencia del profesor de la universidad es muy corto, no generando un contacto más allá de esa situación, además ello genera que los supervisores no permanezcan el periodo de clases completo por lo que no observan las partes de la clase. Además, señalaron que existe poca preocupación de parte de ellos durante el proceso.

Asimismo, es posible constatar que a juicio de los profesores guías, la intervención de la universidad durante el proceso es pobre, dejando en repetidas ocasiones al alumno practicante solo durante gran parte del desarrollo de su práctica profesional.

²⁹ Carpeta de Práctica Profesional, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, primer semestre 2016.

2.6 Relevancias del Proceso de la práctica profesional

En el proceso de la práctica profesional realizada por los alumnos practicantes, pero en este caso, desde la perspectiva de los profesores guías, también se analizaron situaciones puntuales del proceso, o sea, del lapsus en que el alumno logra acercarse a la vida laboral para prontamente ser un profesor, resultando de este análisis dos categorías que destacan.

La primera categoría que aflora por parte de los profesores guías, es aquella que es reconocida como beneficiosa para los practicantes, la cual permite que se desarrollen en distintos ámbitos, lo que trae consigo un mayor conocimiento de la labor ejercida.

Como menciona Carla:

“Hay cosas que la Universidad a uno no le enseña, por ejemplo, yo no estuve hace mucho, nunca nos enseñaron a construir un instrumento de evaluación, entonces la oportunidad que uno tiene de ver la prueba de una colega y de estar mirando la construcción de los ítems y todo eso, a uno igual le sirve para su desarrollo después profesional”

Lo que demuestra que, según los profesores guías, es provechoso el hecho de que los alumnos practicantes aprendan de distintas situaciones, las cuales pueden ser tanto habilidades técnicas, como blandas, que permitirían al practicante aprender en distintos ámbitos, como por ejemplo las exigencias de U.T.P, la creación de instrumentos de evaluación y otros, protocolos para distintas situaciones, relaciones profesionales, entre otras tantas.

Además, Pamela agregó:

“Revisar una prueba es súper importante porque ahí se van dando cuenta porque una tabla tiene que estar elaborada y no es simplemente asignar cualquier puntaje, entonces son cosas que algunas personas las ven, así como... como no con la importancia que tiene y ese trabajo como dicen en la práctica finalmente es la única oportunidad que tienes como tú para aprenderlas”

Estas competencias son necesarias tanto para el proceso de la práctica, como para la futura profesión a la que se espera llegar y si se tiene en cuenta que como dice el relato, estas son las únicas instancias para aprenderlas, mucho más importantes son al momento de aprenderlas, ya que al momento de ejercer esta profesión y no conocer ciertas competencias que son necesarias sería una dificultad mucho mayor.

Asimismo, como segunda categoría se reconoce la necesidad de realizar mejoramientos al proceso de la práctica, pero esta vez desde la perspectiva de los profesores guías, que entregan otra mirada a las situaciones que ya han analizado tanto docentes supervisores como los practicantes. Carla en este ámbito menciona que:

“Yo creo que a lo mejor más acompañamiento de la universidad con los practicantes, que de repente se ven como muy... muy solos en el proceso entonces de repente los vienen a supervisar y sería todo, entonces un poco más de acompañamientos con ellos, para que los vayan orientando, porque igual hay aspectos que son importantes, no solamente en lo pedagógico”

Desde las diferentes percepciones de los participantes del proceso -alumnos y profesores de universidad y colegios-, se destaca la necesidad de mayor número de supervisiones con tiempos más prolongados, de tal forma que la retroalimentación y análisis de las prácticas sea suficiente en profundidad y calidad, que vaya acorde a la formación que la universidad estipula y que finalmente moldea este perfil de egreso. Precisamente porque es una instancia donde el alumno en formación se pone a prueba en un contexto real es que el proceso cobra una relevancia fundamental. En la medida en que la labor del profesor guía y el docente supervisor, la permanencia, más allá de las dificultades propias de la experiencia, sea un éxito, es decir, un aprendizaje para el alumno, que instale en el aún más los deseos de una pedagogía de excelencia. Además, señalan que las supervisiones realizadas durante el proceso no son suficientes y que se muestra un poco acompañamiento al alumno. En donde las supervisiones hechas por los supervisores no son suficientes, pero tampoco es provechoso para el prestigio de la universidad en los centros de práctica, en donde Constanza relata de esta situación que:

“Solo cuando venía era cuando venía a mirar la clase [el docente supervisor] y era una o dos veces al semestre y era el único acompañamiento, a menos que... que se no sé, se hablara allá en la universidad, lo desconozco, pero acá en el colegio era eso y sería, yo creo que debería tener como más apoyo de la universidad en su práctica”

Reconociendo entonces, el poco acompañamiento de la universidad en los centros de práctica, lo que abre una posibilidad en donde los profesores guías dudan si en la universidad brindan el apoyo que los practicantes necesitan para así poder alcanzar un perfil deseado en la formación inicial, reconociendo que si no fuera así estas situaciones repercutirán mucho más allá de una nota de aprobación, sino que a grandes rasgos en el ejercicio de un futuro profesor.

Otro punto que destacan los profesores guías es la necesidad de aumentar las horas de realización de clases, ya que como menciona Carla:

“Con esa cantidad de horas [de práctica] creo que son 30 horas, pero al final de aula creo que son como 20 horas, eso es como casi como insuficiente para una la formación de un profesional, entonces casi insuficiente, debería ser eso o más yo creo”

Lo que de alguna manera busca que el alumno practicante se apropie cada vez más a la profesión, donde se reconoce que la práctica permite la experiencia y por ende el aprendizaje, y más aún los profesores guías reconocen esta necesidad quizás siendo influenciados por sus experiencias pasadas como practicantes. A lo que Pamela agrega que:

“yo creo que el tema de las horas está bien, pero deberían ser más en aula, si unas 5 horas más en aula, por último, como para tomar más el ritmo”

Este docente también recalca la necesidad de que los alumnos practicantes realicen más horas en las aulas, ya que como explica es necesario que los alumnos sepan la realidad a la que se enfrentaran, y como se ha referido en el marco teórico y el análisis este es el momento para que el practicante, estén más cerca de lo que será su profesión como profesor. Los profesores guías que participaron de este estudio señalaron que la cantidad de horas que los practicantes trabajan en aula es insuficiente, ya que al momento de comenzar a trabajar tendrán un mayor número de cursos a su cargo y de distintos niveles, lo que para un profesor que recién se inicia en el mundo laboral es complicado; es por ello que piden el aumento de horas, para que estas situaciones no ocurran y los estudiantes consigan una mejor preparación, siendo la práctica la última instancia que tienen para que otros docentes corrijan y apoyen su trabajo.

***Alumnos practicantes: el agente principal del
proceso***



3 Alumnos practicantes: el agente principal del proceso

Los alumnos practicantes son aquellos alumnos regulares de la carrera de Educación General Básica, que han aprobado la totalidad del plan de estudios y se encuentra en condición de egresado/a³⁰.

El producto que se obtuvo al realizar el trabajo de campo a los practicantes³¹, muestra la realidad en base a las experiencias personales de cada uno de los participantes con los que realizó el estudio.

3.1 Competencias técnicas

Según los resultados obtenidos referentes a las competencias técnicas, los practicantes señalaron contar con fortalezas, como un buen dominio de contenido como señala el alumno:

“Una fortaleza, por ejemplo, a modo personal emm... manejo de contenidos, lo que es manejo de contenidos no tuve ningún problema” (Emilia),

“En conocimientos no me costó nada en realidad, porque la universidad nos prepara muy bien y si hay algo que uno no maneja lo puede buscar en internet y eso va a estar disponible siempre entonces, no lo veo como una debilidad sino como una fortaleza” (Pablo)

Esta fortaleza es un punto de concordancia entre todos los practicantes partícipes del estudio, haciendo alusión a que fue una de las grandes ventajas que presentaron al momento de desarrollar este proceso. Por esta razón, se concibe la idea de que los practicantes sí poseen un buen manejo de los contenidos, necesarios para realizar la práctica profesional y para desempeñarse como buenos docentes en las aulas de los centros de práctica.

Como un segundo aspecto positivo, se indicaron las competencias técnicas de los practicantes, el buen manejo en el desarrollo de planificaciones, las cuales constan como un instrumento de organización de las clases, en donde existen diversos modelos, los que albergan los momentos o tiempos de una clase; objetivos a desarrollar; habilidades y actitudes. Cada centro de práctica utiliza un modelo de planificación de acuerdo a sus necesidades, por esta razón los practicantes deben adecuarse a estos modelos al

³⁰ Carpeta de Práctica Profesional, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, primer semestre 2016.

³¹ Alumnos Practicantes.

momento de planificar, para así responder a las exigencias impuestas por cada centro de práctica.

“Planificación no tengo ningún problema, yo me acostumbré a planificar todo, el colegio me pedía una forma además de lo que pedían acá, pero fue súper útil lo pude hacer” (Nicole)

Dando a entender que los practicantes consideran que tienen un buen manejo en esta área, logrando entonces cumplir con lo exigido, tanto en la Universidad como en los colegios. Un tercer aspecto mencionado está referido a su manejo en las metodologías de enseñanza como indica Pablo:

“la fortaleza que destaco, es el uso de estrategias metodológicas, creo que la universidad nos potencia mucho en eso, que el conocimiento está, pero hay que saber aplicarlo entonces las diferentes estrategias que vimos en historia o en lenguaje apliqué mucho en la práctica, a lo mejor en otro nivel, pero si fueron aplicadas lo que hicieron los profes con nosotros o bien lo que nosotros fuimos aprendiendo a base de la teoría”

Lo cual muestra que, desde la visión de los practicantes, estos poseen un buen conocimiento y manejo de las metodologías de enseñanza, lo que permite una mejor entrega de los contenidos a los alumnos y facilita el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Al igual que las fortalezas en el desarrollo del estudio se lograron identificar distintas debilidades asociadas a las competencias técnicas generadas en la Universidad. En este apartado los practicantes hicieron alusión a dificultades en torno a la estructura de la clase en sí, específicamente en el cierre o síntesis de la clase,

“Algo que me ha costado mucho hacer que es el cierre, nunca alcanzo, siempre me falta tiempo, eso me cuesta mucho así que eso sería una debilidad en cuanto a estructura de clases me cuesta hacer el cierre, siempre es un desafío para mí el cierre de la clase” (Nicole)

Demostrando entonces, que la falta de experiencia como docente implica un manejo deficiente en los tiempos de la clase, alterando la estructura planificada, lo que como consecuencia, no permite realizar el cierre correspondiente de la clase, en donde los alumnos pueden sintetizar los contenidos tratados en la clase y ser guiados en el proceso por el docente. Aunque por otra parte Natalia explica que:

“Yo creo que en eso de lo más débil era en eso del cierre de clases igual, porque como era primero (primero básico) para que se organizaran, que tenían que

formarse, que ir a lavarse las manos, que iban al baño y ahí se me iban como quince minutos”

Lo que, por lo tanto, nos demuestra que esta dificultad que se presentaba en las últimas instancias de una clase, en ocasiones era producto de circunstancias externas al manejo a la estructura de la clase por parte del practicante como situaciones inesperadas, actividades extra-programáticas, entre otras.

Asimismo, otro punto mencionado como una debilidad de parte de los practicantes es la falta de manejo de contenidos en una de las áreas de la especialidad, específicamente el área de lenguaje, en donde se menciona que ***“Era bastante complicado, en historia no se me hizo tan difícil como en lenguaje, tengo más habilidades en lenguaje, pero si hubiese aprendido más acá, me hubiesen enseñado más contenido acá [Universidad], quizás habría sido mucho más fácil”*** (Nicole), al igual que Daniela, se refirió de manera personal sobre esta dificultad como:

“Siento que tuvimos muchos ramos de lenguaje en donde lo voy a decir directamente, venía a puro perder el tiempo, porque sinceramente para mí una clase de lenguaje no era venir a la U a hablar de la vida”

De igual manera Alfonso señala que:

“Yo igual tuve hartos vacíos, por ejemplo, hubo un año en donde no tuvimos clases en casi todo el semestre con una profesora [de lenguaje] y... y no llegó reemplazo, venía una semana a dar una clase y faltaba otra semana más y creo que eso igual, eh... nos faltó harto y quedaron hartos vacíos de contenidos”

Al analizar las opiniones de esta dificultad, los practicantes hacen mención a la poca preparación en cuanto a los contenidos que ellos esperaban recibir de parte de la universidad, demostrando su descontento y preocupación al momento de realizar sus clases en esta área, donde pudieron notar la existencia de vacíos en sus conocimientos sobre los contenidos, llevando a que los practicantes buscaran distintas formas de suplir estos vacíos conceptuales, para no influir de forma negativa en la entrega de conocimientos y por ende en el desarrollo de su práctica profesional.

3.2 Competencias Blandas

Como se ha definido a lo largo del estudio las competencias blandas hacen referencia a las habilidades transversales que debería poseer el practicante, siendo necesarias para desenvolverse de mejor manera en el centro de práctica. En cuanto a estos tipos de competencias, las principales fortalezas señaladas en el trabajo de campo fueron: el compromiso, la responsabilidad, habilidades sociales y el trabajo colaborativo con el resto de la comunidad educativa.

En cuanto al compromiso señalado por los practicantes, Nicole expresó que:

“Porque hice muchas horas que no tenía que hacer, muchas, pero era por los niños, me quedaba ensayando con ellos me decían tía ¿por qué no se queda? ¿Tía por qué no ensaya con nosotros? Y era como ya, inventemos el baile, así que no de verdad, pero era por ellos en realidad y hay uno se ve el compromiso”

Por tanto, el compromiso que demuestran los practicantes se evidencia en la disposición que poseen tanto con los alumnos como con los centros de prácticas, donde muchas veces los practicantes tuvieron que realizar labores que no eran de su correspondencia y que estaban fuera de sus horarios de asistencia, lo que demuestra el compromiso del practicante, ya que, estas situaciones no eran influyentes en su evaluación. La práctica profesional contempla la realización de clases, planificaciones e instrumentos de evaluación, la experiencia va más allá, pues finalmente es un reflejo de todo lo que hace un profesor, aludiendo a una visión integral del como profesional. El profesor realiza clases, revisa y prepara pruebas y guías de aprendizaje, ensaya y prepara actos con los alumnos, además de ser un apoyo moral y emocional para sus estudiantes, por tanto, se puede decir que la práctica se lleva a cabo como un reflejo de lo que le depara el futuro como profesor.

Otra de las competencias relacionada con el compromiso de los practicantes hacia la realización de su práctica profesional, es la **responsabilidad** que demuestran al cumplir con los horarios establecidos en los centros de práctica, como hace referencia Pablo:

“Yo creo que fortaleza a modo personal la responsabilidad y el compromiso son más, jamás llegué tarde a la práctica y mi compromiso se hizo notar”

Además, Natalia agrega: ***“en cuanto a compromiso yo estaba a las 8:30 en el colegio y entraban a las 9”***, demostrando que la responsabilidad es una de las fortalezas que los practicantes demuestran hacia el establecimiento de práctica, incluso cuando los

practicantes son de una comuna fuera de Los Ángeles. Como ocurrió en variados casos donde incluso Daniela nos comenta que: **“Llegábamos a la hora, a pesar de lo difícil de llegar, siempre llegábamos a la hora”**, por lo tanto, esta fortaleza demuestra que los practicantes son responsables a pesar de las distintas circunstancias que podrían afectar esta competencia.

De la misma manera, otra de las aptitudes destacadas por los practicantes son las habilidades sociales que desarrollaron en su calidad de practicante, las cuales les permitieron tener una relación con los distintos agentes pertenecientes a las comunidades educativas de los centros de práctica. Como nos menciona Valentina:

“Para ser profesor tienes que tener habilidades sociales bien fuertes en ese sentido, así que yo creo que mayores dificultades por lo menos yo que los conozco hace tiempo, los que estamos aquí no tenemos tantas dificultades en eso”

Lo que demuestra gran trabajo y preocupación en esta área por los practicantes, que de cierta manera ven como un área influyente para su desarrollo como futuro docente y para su evaluación del proceso. Los agentes con los cuales se desarrolla esta habilidad es con los alumnos, dentro y fuera del aula de clases como nos menciona Daniela: **“Yo creo que una de las fortalezas que tuve fue la cercanía con los niños”**, y además como dice Alfonso: **“tuve una buena experiencia, un buen trabajo en equipo, buenas relaciones con la gran mayoría”**, lo que hace alusión a todo el personal que forma parte del establecimiento de práctica.

Por otra parte, destacando más aún esta competencia, está Daniela, que basando se en su experiencia nos comenta que:

“Yo creo que a pesar del trato que nos daba nuestra profesora guía, que era muy pesada para decir las cosas, de repente era muy confrontacional y a veces lo hacía tratando de provocarnos y de ver si le respondíamos mal, pero jamás. Yo por mi parte, por lo menos jamás la trate mal y ni siquiera le llevaba la contraria”

Demostrando entonces que, en ciertas ocasiones, los practicantes vivenciaron momentos de tensión en la relación con sus profesores guías, pero aun así estos presentaron buenas reacciones frente a estos sucesos, lo que indica el desarrollo y adquisición de esta competencia para su beneficio.

También en esta categoría se logró extraer como una habilidad social, el trabajo colaborativo ejercido por los practicantes, donde se instauraron buenas relaciones que

permitieron un desempeño en equipo con los docentes guías, todo esto en beneficio del desarrollo de la práctica.

“Con mi propia profesora que fue de historia [...], hicimos súper buena dupla, o sea hicimos mucho en conjunto, fue súper positiva aprender a trabajar con otra persona” (Nicole)

Al igual que Daniela nos menciona desde su experiencia que:

“Con mi profesora de jefatura de hecho organizamos actos y todo en conjunto y el trabajo con ella fue más que en el colegio fuera de él, a veces yo le preguntaba algo fuera del horario y ella siempre tenía disponibilidad para hacerlo”

Demostrando la importancia que logra el hecho de ser un docente que desarrolla sus competencias sociales al trabajar con otros docentes, y como queda expuesto incluso, aún fuera de los horarios de práctica. Raquel agrega además que ***“Hicimos trabajo colaborativo, jamás nos negamos ni pusimos mala cara, aunque a veces no queríamos, lo hacíamos no más”***. Concluyendo entonces, que la competencia de trabajo colaborativo, es desarrollada en todos los centros de práctica, incluso en situaciones donde los practicantes no querían ser partícipes, pero, aun así, lo realizaban para responder a las exigencias de los centros de práctica. Por lo demás es una necesidad y requerimiento de hoy en día.

Asimismo, como las fortalezas señaladas por los practicantes en estas habilidades blandas, estos indicaron como una debilidad existente en el ejercicio profesional el hecho de trabajar en equipo, como menciona Valentina:

“A ver a mi me cuesta algo que tengo que decirlo, me cuesta mucho lo que es trabajo en equipo, yo soy muy perfeccionista en ese cuento y me costó... me costó bastante eh... formar equipo con los otros practicantes que habían”

Y más aún, Nicole también nos explicó que:

“En cuanto al trabajo en equipo, si equipo decimos más de dos, soy pésima trabajando con tres o cuatro personas, pero me di cuenta que para mí tres, cuatro ya no puedo”

Lo que da a entender que pese a que a algunos alumnos se les dificulta el trabajo colaborativo hoy es un requerimiento, una necesidad de las organizaciones sociales, más aún de la escuela, pues como tal confluyen otros profesionales del área de la educación.

Precisamente Chile, hoy a través de la inclusión requiere que los profesores trabajen en estrecha colaboración con los educadores diferenciales, en donde en conjunto deben realizar adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales de los distintos cursos (ley nº19.464), además del trabajo con psicopedagogos y asistentes de aula, trabajo que a los practicantes se les dificulta, lo que indica que tienden a trabajar de mejor manera solos.

3.3 Relevancias del Proceso de práctica profesional

Otro de los puntos tratados por los practicantes y que demuestra gran interés por parte de los mismos, son aquellas experiencias que les permiten aprender o conocer en demasía el trabajo docente, estas experiencias desde la visión de los practicantes, han sido catalogadas por medio del análisis como beneficiosas, pero al igual que estas se encontraron aquellas que perjudican o dificultan el proceso y el desarrollo del practicante en su labor.

Entre todas las experiencias destacadas en el proceso de práctica, según los practicantes, algunas de estas permitieron reconocer la importancia y el papel que juega esta instancia en la formación docente, como describió Pablo:

“Yo lo describiría como útil, muy útil porque uno pasa cuatro años viendo teoría así... entre comillas porque tenemos las pasantías también, en realidad ya en el último año [haciendo alusión al proceso de práctica profesional] te das cuenta de la labor real que tienes como profesor pu’, que vas a tener que hacer el resto de tu vida...”

Reconociendo entonces la realidad que permite ver el proceso de la práctica profesional, acercando de gran manera a los practicantes a lo que debería ser su futuro profesional y a su ejercicio en los colegios, asimismo Valentina mencionó acerca del proceso, que:

“Por lo menos para mí fue un cable a tierra, me hizo aterrizar desde la teoría que manejaba a la realidad y práctica de cómo se trabaja”

También se destacaron experiencias beneficiosas, resaltadas por los practicantes, de las cuales permitieron mejorar, desenvolverse o cumplir con lo requerido en los centros de práctica. ***“A mí algo que me hizo enfrentar, y fue muy chocante, fue como uno no solo tiene que responder no solo en la sala, sino que con U.T.P” (Nicole)*** por lo tanto, queda en evidencia que la práctica profesional nos acerca profesionalmente al ejercicio docente y trae beneficios al aprendizaje del ejercicio, como menciona Nicole, permite

responder a las exigencias que presenta el centro de práctica, como en este caso a la Unidad Técnico Pedagógica. Al igual como menciona Alfonso:

“Una profesora que siento que de ella aprendí varias cosas, entre ellas como tratar a los alumnos, tal vez ella no tenía un buen control en cuanto a la disciplina, pero si sabía dirigirse de buena forma a ellos y eso yo lo adquirí”

Lo que no solo revela un aprendizaje más técnico de la labor docente, sino que un aprendizaje en competencia o habilidades blandas que debe presentar un futuro docente.

Otro de los puntos a indicar como beneficiosos en el proceso de la práctica profesional, son los acercamientos laborales que trae consigo el proceso, lo cual permite que el practicante demuestre todas sus habilidades y competencias en el desarrollo de su práctica y como nos relató Nicole:

“Me dijeron ¿sabes qué? tómate esto no como una práctica, sino que como algo más grande porque juégatela, porque si tú lo haces bien, tú vas a quedar acá”

Demostrando entonces un beneficio claro que proporciona la práctica profesional y que depende únicamente de la labor que realice el practicante en su centro de práctica, abriendo las posibilidades directamente de encontrar un lugar para ejercer su profesión. Además, como agrega Nicole:

“De por sí, si uno es de la Universidad de Concepción tiene más posibilidades, eso es algo que uno lo ve, uno la gente te lo dice no solamente lo que el mundo cree, no, sino que allá el director te dice nosotros no recibimos a alguien que no sea de la Universidad de Concepción”

Lo que además deja en claro la ventaja, en este caso, que ser un egresado de la Universidad de Concepción, tiene a favor el prestigio y el respaldo de la universidad, así como muestra el relato, presenta la visión que tienen los establecimientos o centros de práctica acerca de la formación entregada por la institución formadora, que agregado al desempeño del proceso de práctica que se mencionó anteriormente, permite una entrada al mundo laboral y es claramente un beneficio a favor de los practicantes.

De la misma manera, los practicantes relatan algunas de sus experiencias como causantes de dificultad en el ejercicio de la práctica. Una de las destacadas dentro de esta categoría son las tensiones que perciben los practicantes en sus centros de práctica, como mencionó Valentina: ***“Mi experiencia como practicante fue buena con los***

alumnos, pero muy mala con los docentes, porque me miraban mucho en menos", lo que demuestra la percepción de los alumnos sobre su proceso de práctica, logrando evidenciar la forma en que muchos profesores reciben a los alumnos en los colegios, siendo una tensión más o una situación limitante al momento de desarrollar las competencias blandas. Además, como agrega Nicole: **"Hay profesores que de plano ni te saludan, o sea no eres nada para ellos, ausencia total"**, demostrando la poca empatía que sienten algunos de los profesores en los centros de práctica, hacia los nuevos practicantes, incluso no demostrando respeto o de buenas costumbres hacia los demás.

Otro de los alumnos también menciona:

"De hecho estuvimos los primeros meses sentadas solas en una mesa tomando desayuno, era como la mesa de las alumnas en práctica, solas, nadie se sentaba con nosotras" (Daniela)

Lo que a grandes rasgos muestra que estas actitudes o poca consideración por parte de los docentes que trabajan en los colegios, sí afecta al practicante, de manera afectiva y emocional, lo que puede llegar a ser una limitante al desarrollar el proceso de práctica.

Y más aún se podría considerar el factor de sexo hombre/mujer, como un aspecto al que podría atribuirse esta debilidad.

"Quizás igual es un factor, que quizá unos hombres con una mujer se llevan mejor, no sé o a veces yo creo que entre mujeres hay como más problemas, es como algo social que entre las mujeres tienden... tienden a pelear más" (Alfonso)

Y al igual como menciona Nicole:

"Ellas sienten una amenaza contigo y ponle que más encima, eh... el resto de los profesores que está ahí te habla, te saluda, te compra cosas y así entonces para ellas es mucho, mucho peor entonces la cosa es complicada, yo siento que es complicado el trato que hay de una docente mujer a una practicante mujer"

Comprendiendo que, según las perspectivas de los practicantes en el desarrollo del proceso de la práctica, las competencias blandas son mucho más difíciles entre pares mujeres, logrando entenderse como un caso de poca empatía por parte de las docentes de los colegios. Situación que no ocurre en el caso de los practicantes varones, que relataron desarrollar de buena manera estas competencias con los profesores de los establecimientos.

Por otra parte, los practicantes también destacan que afecta su desempeño e indican como una dificultad, la poca presencia de la universidad en los establecimientos de práctica, que se refleja en el apoyo entregado hacia el practicante, como indican los alumnos esta falta de apoyo comienza desde la selección de los establecimientos como menciona Raquel:

“Esa fue la primera dificultad que tuvimos con la práctica, eh no poder realizarla en nuestra comuna y de hecho ahí el profesor supervisor nos dijo que en parte la universidad se contradecía con eso porque la idea es siempre fomentar la historia hacia lo local de los alumnos”,

Lo que demuestra en primera instancia la contradicción en los ámbitos educacionales de la universidad delimitando el sello de compromiso con las comunas aledañas a Los Ángeles, que en este caso tienen gran riqueza cultural. Lo que limita a los practicantes, ya que, además, Daniela agregó que:

“Siento que la universidad no se pone en el lugar del alumno, por ejemplo, nosotras estábamos juntas, en el semestre en pleno invierno nosotras al colegio donde íbamos era muy escasa la movilización y teníamos que caminar como doce cuadras, todos los días ida y vuelta”

Agregando, además, la dificultad que se genera en los practicantes al realizar el proceso en una comuna a la que no pertenecen, como dificultades de locomoción y acercamiento, lo que a la vez puede desencadenar otras situaciones, incluso de peligro. Asimismo, el hecho de que un alumno lograra realizar su práctica en un lugar de comodidad, traería una mayor eficacia si se tomara en cuenta cada factor que trae consigo el realizar la práctica en un lugar cercano.

En el avance del proceso a lo largo del tiempo según los practicantes, tampoco existe un buen apoyo, ya que como relató Raquel: ***“Ni siquiera nos acompañó a presentarnos, ni decirnos saben este colegio es así, tuvimos que buscar en google maps la dirección del colegio”,*** demostrando claramente un cierto abandono por parte de la universidad y sus representantes correspondientes, y como señaló Valentina:

“Lo malo es que de repente igual no recibí, creo yo, el apoyo suficiente ni de parte de la universidad, y en el colegio igual miran en menos, por lo menos en ese colegio miran mucho en menos a los practicantes”

Lo que reitera entonces el poco apoyo de la universidad en estos aspectos y como relataron los practicantes, se sienten sin un apoyo de la institución formadora, y como

señala Daniela, ***“La universidad igual no eran presente en el colegio, hasta que llegaron a la primera supervisión de práctica fue como en fines de marzo a principios de abril”***, haciendo presencia en el centro de práctica solo en algunos de los momentos exigidos.

Y finalmente los practicantes hacen mención a sus docentes guías de los establecimientos de práctica, aquellos que están mayor tiempo con el practicante y entregan parte de sus conocimientos y habilidades a estos siendo, por lo tanto, un referente importante a la hora de orientar y guiar el proceso del alumno en práctica. Natalia relata que:

“Tuve problemas con mi profesora guía y luego supe que además mi profesora guía venía a hablar aquí a la U con los profesores y además estaba como eh... divulgando información de mí y yo no sabía, después yo me enteré por otras personas”

En lo indicado anteriormente se presenta una nueva dificultad, en donde el profesor guía no cumple con su rol establecido, lo que genera un clima de tensión en la realización de la práctica al no existir una buena relación con el profesor guía asignado, además como señalan Cid, Pérez y Sarmiento en su investigación *“La tutoría en el Practicum: revisión de la literatura”* los profesores guías o tutores *“deben ser favorables, accesibles, no juzgar, y ser dignos de confianza, poseer buenas habilidades de escuchar y habilidad de empatía, así como buena disposición y capacidad para mostrar interés por los futuros docentes”*(2010, p.141) profesional. En el caso anterior, se observó que el profesor guía no respetaba los reglamentos establecidos por la universidad, en donde esa situación no debería ocurrir, también Daniela agrega que:

“Fue como una experiencia muy desagradable para mí y lo mismo que nosotros nos sentíamos amenazados por ella, porque todo el tiempo recalzó que si nosotras hablábamos de la situación se puede perjudicar la evaluación final”

En lo señalado anteriormente se ve que existe un clima que afecto de forma negativo el desarrollo de la práctica en algunos alumnos, en donde el practicante en muchas ocasiones tuvo que callar para no verse perjudicado en la evaluación final de su profesor guía, lo que demuestra que existió una relación asimétrica. Esta situación fue una suerte de sobrevivencia para algunos practicantes en el centro de práctica, donde los practicantes deben saber abstenerse y responder ante la presión o dificultades que van emergiendo, y en donde se logra concluir que muchas veces la práctica es más un

entrenamiento para la vida laboral, que una circunstancia de aprendizaje, como debería ser. Y más aún, cuando por parte de los profesores guías no existe un nivel de competencias blandas aptas para ser tutores de nuevos docentes, lo que indica que no existe un trato ético de los profesores guías a los practicantes, lo que genera problemas, en donde no existe un código ético que rijan este proceso, el cual debería estar de forma latente en todas las personas que realizan un trabajo que involucre a personas, como nos relata Daniela: **“O sea yo a veces, incluso yo sentí que hasta nos humillaba, nos humillaba delante de los niños”**, lo que demuestra la importancia de tener **profesores guías aptos y competentes** para ser tutores y con un dominio ético importante, ya que al no ser así, puede traer consecuencias para el alumno practicante, siendo finalmente y como relatan los alumnos practicantes, solo una experiencia negativa en el desarrollo del proceso de la práctica.

Al analizar estas experiencias tanto beneficiosas, como de dificultad para los alumnos practicantes en el desarrollo de su práctica profesional, estos reflexionaron sobre ciertas medidas que, según ellos, ayudarían a mejorar y enriquecer el proceso de la práctica, como por ejemplo la realización de un catastro de profesores guías y colegios que estén dispuestos y con las competencias aptas para recibir alumnos practicantes, como menciona Emilia:

“Lo que debe de hacer la universidad es tener colegios con profesores para que uno vaya a hacer la práctica con esos profesores, vaya y esté con ese profesor y que el profesor a uno le de consejos, pero también le deje ser autónomo le deje hacer la clase, o sea usa tú método, tú eres joven, eres innovador”

Lo que de cierta manera permitirá una vinculación más sólida, ya que al tener un listado de profesores guías que se encuentren aptos y comprometidos con la formación de los futuros docentes, -el denominado profesor mentor- como consecuencia traería mejores desarrollos de las prácticas profesionales y también un apoyo preparado para las necesidades que presente el alumno en práctica. Para así no repetir situaciones como la relatada por Daniela:

“Que se aseguren que a los colegios que van a mandar a los alumnos en práctica y donde los van a recibir primero estén de acuerdo, porque a nosotras la profesora nos dijo que ella no tenía idea de que le iban a mandar alumnos en práctica y qué era lo que tenía que hacer”,

Estas situaciones dejan una mala impresión primero hacia los alumnos practicantes, que llegan a su lugar designado, en otras palabras, sin ni siquiera ser esperados. Y más aún esto también desvaloriza la labor de la Universidad que en este caso no había tenido ningún contacto según lo relatado por los alumnos.

Siguiendo con esta idea del catastro o listado de profesores y escuelas aptas para guiar el proceso de práctica, también se plantea que estos catastros puedan generarse de los mismos alumnos egresados de la carrera, como mencionó Alfonso:

“Creo que eso es súper importante que la universidad vaya guardando perfiles de alumnos y vaya creando como un listado y poder trabajar con esos alumnos”

Siendo una iniciativa que permitiría un desempeño mayor del alumno practicante, incidiendo en las distintas competencias necesarias para llegar a ser un profesor. Y más aún, Nicole comenta:

“Tener un registro de los ex estudiantes donde están trabajando y enviarlos ahí, decirnos ¿chiquillos les podemos mandar unos niños? Y yo creo que uno los recibiría, pero con todo y hacer lo mejor posible”,

Demostrando que, a futuro, esto podría ser una oportunidad de generar vínculos, ya que los alumnos practicantes se sentirían dispuestos a realizar esta tarea a futuro.

También los alumnos practicantes mencionan como un área a mejorar las evaluaciones del proceso de la práctica, ya que según Nicole:

“[en las pautas de evaluación] faltaban muchos aspectos que uno demuestra en el colegio, demuestra como profesor y ahí no están considerados, y que le permiten al profe guía o al supervisor detallar más la participación del profesor en práctica”

Dando cuenta entonces, que hay ciertos aspectos de los alumnos practicantes que a su juicio no son evaluados y que funcionan como una determinante de la labor docente, encontrando así un vacío en la evaluación, que perjudicaría de cierta manera los resultados de la evaluación de parte de los docentes supervisores como guías, además este aspecto también fue indicado por los docentes supervisores y profesores guías. Además, Nicole agrega que: ***“Debería haber una evaluación de los estudiantes [autoevaluación], siento que eso es súper importante porque al final lo que uno hace es para ellos y además nadie les pregunta a ellos cómo lo hizo uno”,*** lo que permitiría conocer los aspectos de dificultad y fortalezas propias de los estudiantes, para una posible retroalimentación o apoyo en los aspectos prioritarios.

Asimismo, otro punto destacado para mejorar es la autonomía que se les entrega a los practicantes que a juicio de los alumnos es escasa ya que se encontrarían limitados a realizar las clases según las costumbres o estructuras de los profesores guías, sin realizar un cambio mayor o innovar en el desarrollo de las clases, como menciona Emilia:

“¿Cuál es la idea ir y hacer lo que te dice la profesora? Es como mejor hace la clase ella, o sea ¿pa’ que me decís lo que tengo que hacer?, hazla tú entonces, claro, entonces yo creo que en la práctica uno debe ser completamente autónomo, puedes recibir consejo, etc., pero uno debe ser autónomo”

Y es necesario que en esta situación se permita el desarrollo de la autonomía hacia los practicantes, ya que este es uno de los fines necesarios de la práctica profesional, logrando aplicar nuevas metodologías o didácticas para el aprendizaje de los alumnos; donde se produzca una relación de confianza y aceptación de parte del profesor guía a el trabajo que realiza el alumno practicante, en donde debe dejar que el practicante desarrolle las clases a su modo, aplique las metodologías y didácticas aprendidas durante su formación, y en base a eso realizar el trabajo de tutoría y guía esperado.

Y por último los practicantes mencionan una mejora con el fin de hacer más efectiva ciertas situaciones en el proceso de práctica profesional, en este caso el papel que ejerce el coordinador de las prácticas profesionales, que según los practicantes podría realizar una tarea más efectiva y cercana con ellos. Como mencionó Alfonso:

“yo creo que igual hace falta, también hace falta más relación de los estudiantes en práctica con él, porque por ejemplo las reuniones que se hicieron siempre estuvo el jefe de carrera, pero nunca se hizo una reunión que estuviera él”

Dejando claro que los alumnos buscan una relación más efectiva y que en realidad sea un agente más presente el desarrollo de la práctica, como también hace mención Raquel:

“Que el coordinador de práctica este más pendiente de lo que esté haciendo el alumno en el colegio, porque como ya habíamos dicho antes siento que él estuvo al inicio de la práctica, nos entregó las carpetas, nos derivó a los establecimientos y estuvo al final de la práctica, y en el proceso ¿qué pasó?”

Lo que demuestra que en el proceso de la práctica profesional los practicantes aprecian una ausencia del coordinador y que, según estos, solo se encuentra en los tiempos de inicio y cierre, sin demostrar una función más destacada a lo largo del proceso.

“Entonces (el coordinador) es como una persona que te orienta, te guía, pero tú al momento de un problema tienes que acudir donde otra persona, porque que yo

recuerdo el que estuvo más vinculado fue el jefe de carrera” (Alfonso) lo que ejemplifica ciertas situaciones que al fin y al cabo no eran solucionadas por el agente correspondiente, a lo que por parte de los alumnos sería de gran importancia que el agente coordinador participara mucho más y fuera un personaje que abasteciera las necesidades que se presentan en el proceso de práctica. En cuanto al reglamento de prácticas de la Universidad de Concepción campus Los Ángeles, para la carrera de Educación General Básica, el rol del coordinador de prácticas consiste en seleccionar los centros de prácticas de la carrera, la formalización de los practicantes y su relación con los diferentes Centros de Práctica, el encargado de los sucesos irregulares que ocurran dentro del proceso (faltas, licencias, incumplimiento de horarios, etc.) y ser el encargado de velar por los problemas que ocurran dentro del proceso³².

3.4 Rol del profesor guía

El profesor guía es aquel agente que apoya y orienta el proceso de práctica profesional. En cuanto a esta categoría los practicantes señalaron la relación profesional que emerge entre ellos y los profesores guías, como indica Pablo:

“Yo con mis profesores tuve muy buena relación, me sentí muy bien por eso mi práctica se vio favorecida por eso e iba contento a hacer práctica porque sabía que tenía buenos profesores que ejercían una presión positiva”

Lo que en primera instancia nos muestra que esta relación profesional si presenta un estímulo [en este caso], hacia el practicante, ya que como relató el alumno, le permitía llegar al centro de práctica sabiendo que contaba con el apoyo y orientación positiva al desarrollar su práctica. También Emilia nos relató que:

“Yo sentí mucho compromiso con las dos profesoras de ciencias, mucho compromiso así mucho... mucho, muy cercano todo hacia mí, hacíamos clases excelentes, buta nos reíamos hacíamos y deshacíamos, mil cosas con los niños”

Dejando en claro que el apoyo del profesor guía es indispensable al momento de realizar las labores de práctica, repercutiendo en calidad del ejercicio del practicante. Lo que también demuestra que es un signo de confianza hacia la labor que está desarrollando el practicante, que permite cierta autonomía y apropiación de la labor docente, como nos ejemplifica Emilia: ***“Así como más allá de querer ir a hablar conmigo para planificar juntas la clase no, me dejaba hacerlo yo solita, hágalo no más, eso”***, demostrando un

³² Carpeta de Práctica Profesional, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, primer semestre.

nivel de confianza hacia el estudiante, competencia que trae mayor seguridad y entusiasmo hacia el proceso.

Asimismo, según el relato de los practicantes, hubo situaciones en las relaciones con los profesores guías que marcaron de manera negativa el desempeño de la práctica, como mencionó Raquel:

“En mi caso no me llevaba bien con la profesora, sobre todo con la profesora que impartía la clase de historia, ya que ella no era una docente especializada en el área de la historia [antes era profesora de religión]”

Demostrando que hay situaciones en las que los alumnos practicantes no son recibidos de la mejor manera por los profesores guías, creando así, situaciones complicadas en la relación. También Natalia mencionó que: ***“A nivel personal y profesional no fue tan buena, porque ella fue súper pesá conmigo”***, lo que demuestra que el hecho de escoger profesores guías al azar o aquellos que están disponibles para el proceso, no siempre permite un buen desarrollo del ejercicio en la práctica, ejerciendo solo una presión más sobre los practicantes, las cuales siempre afectan a los practicantes de manera positiva o negativa.

Entonces, en el proceso de práctica profesional es necesario que los profesores guías que orientan el desarrollo de la práctica, puedan ser empáticos y tener las competencias para relacionarse con los alumnos practicantes, lo de que de otra forma trae consecuencias y producen una tensión extra en el proceso, incluso llegando al punto de ser dificultad para el practicante.

Del mismo modo el ejercicio del rol del docente guía los alumnos destacan el desempeño que los profesores guías tienen en su rol, esto puesto que los alumnos relatan ciertas situaciones que permiten un aprendizaje para ellos, pero otras en las cuales se muestra desinterés, desconocimiento o simplemente una mala disposición a la hora de acompañar y guiar el proceso de práctica.

Como relató Pablo:

“Él me dijo: colega aquí este es su curso haga su clase, y siempre me daba recomendaciones, pero nunca me dijo esto no esto sí, siempre me daba consejos, trata de usar esto podemos usar esto tenemos tiempo pa' hacer esto”

Donde se destaca la buena disposición por parte del profesor guía, donde se cumplió el objetivo de ser un profesor que orienta y apoya al alumno practicante en su labor. Al igual que Alfonso mencionó que en su caso:

“Me daban sugerencias, me guiaban como lo podía hacer y eso igual es valorable, fueron una guía también grande, súper positiva, me enseñaron más de lo que me podían enseñar”

Situaciones en las cuales se destacan las competencias pertinentes de los profesores guías, que más allá de lo teórico tienen un valor especial al momento de orientar a los practicantes, **marcando de manera positiva y creando una motivación en el transcurso de la práctica.** Además, los alumnos relatan el incentivo que los profesores guían inculcaban en ellos como mencionó Nicole:

“Ella es la que incentivaba desde un principio que tenía que estar en todas las cosas sin importar el horario, pero me incentivaba a andar en todo, me incluyó en todas las cosas del colegio, todo, para que estuviera presente en todo”

Demostrando que para algunos profesores guías el hecho de orientar a los practicantes es una tarea de gran importancia, donde ellos son una muestra principal de lo que tiene que tener un docente como competencias ante cualquier persona o situación, para alcanzar el perfil docente, lo que se puede ver con el simple hecho de invitar a los alumnos a participar en las distintas actividades del establecimiento como se muestra en este caso. Y por último Daniela menciona que según su experiencia los profesores guías ***“cumplieron casi todos los aspectos que decía la carpeta, siendo que hay puntos que no los cumplieron a cabalidad”***. Reconociendo entonces, la buena labor de los profesores guías, pero sin dejar de lado que siempre hay aspectos los cuales tendrán puntos débiles en el desarrollo de los roles, como se analiza en esta categoría de los profesores guías.

No obstante, en algunos casos señalados a continuación existieron situaciones en que los profesores guías no lograron cumplir con el rol que se les encargó, según los practicantes, en donde situaciones no fueron tratadas como se esperaba. Valentina mencionó

“nosotros fuimos los cachos, para la profesora (guía) que teníamos en común con mi compañero, fuimos los cachos, es obvio se le notaba mucho, era como que le molestaba quizás el carisma que yo tenía con los niños, inconscientemente los niños son muy sinceros al decir que queremos a la tía y bla bla bla”

Demostrando entonces, que en ciertas situaciones los profesores guías, realizan un desempeño que no está a la altura de las expectativas por el practicante o la universidad, demostrando por sobre su profesión docente los déficits en sus habilidades blandas. Resultando situaciones como la que menciona Raquel:

“La profesora de historia no sabía cómo darte una sugerencia, ella te podía decir oye tu clase estuvo tan fome hoy día que me estaba quedando dormida, y de hecho lo hizo”

Lo que demuestra que los profesores guías también decaen en el trato y desempeño como orientador. Lo que en algunos casos va más allá fallando en los roles más técnicos del proceso, en cuanto a esto Valentina relató que:

“Con el tema de la carpeta fue como que anduve rogando mucho para que me entregaran la carpeta, era como por favor evalúeme, evalúeme, así que lo cumplió, pero tuve que insistir bastante”

Dejando de lado las exigencias que deben responder durante el proceso, como en este caso la carpeta de evaluación. Y como contó Natalia:

“Resulta que al final la nota ella no me quiso entregar la carpeta a mí la vino entregar aquí a la universidad, y cuando yo vi mi nota mi nota era bajo cinco, y entonces yo ¿qué hice mal? si ella me decía que yo estaba bien, entonces nunca entendí eso”

Debido a esto, se reconoce que existen casos en que los profesores guías más allá de realizar acciones que no pertenecen a lo estructurado, no realizan las exigencias que se encuentran normalizadas en las carpetas de evaluación, y como en este caso de dio incluso perjudicando al practicante, emitiendo información y por conclusión se reconocer que no cumplió con su rol de profesor guía, ni en las retroalimentaciones ni en la orientación. Lo que también se puede identificar como una falta o incumplimiento a las normas que están preestablecidas, como se menciona en el marco teórico de la investigación. Del mismo modo los practicantes hacen referencia a esto, recordando como un incumplimiento de las normas, la siguiente situación:

“Yo los primeros días eran de observación y eso me habían dicho acá, pero el primer día tuve que hacer clases inmediatamente, o sea me presenté al curso y fue como vamos a dejar no cierto a la señorita y nos va a contar qué es la historia y qué es la geografía”

Situación que según las normas y reglamentos establecidos por la universidad, va en contra de lo estructurado para el proceso de práctica, entonces, estas situaciones como el desempeño no apropiado y el incumplimiento de las normas, demuestra una carencia en el ejercicio del rol como profesor guía al momento de propiciar el buen desarrollo de la práctica, ya que en este caso se pasó por alto las etapas estructuradas para la práctica profesional, asimismo se exhibe una deficiencia en la dirección que entrega la universidad por medio de sus agentes, ya que estos son los encargados en primera instancia de dar conocimiento de las normas a los establecimientos de práctica. Lo que demuestra la necesidad e importancia que radica en el rol del profesor guía y su correcto desempeño para el buen desarrollo de la práctica profesional donde es primordial un conocimiento de las normas y su rol para la orientación y enseñanza hacia los alumnos practicantes.

3.5 Rol Docente Supervisor

Como se ha mencionado anteriormente, el docente supervisor es el docente perteneciente a la universidad formadora; son los encargados de llevar a cabo las supervisiones a los practicantes en los centros de práctica y además, realizan un rol de tutor y evaluador durante el proceso.

Es por ello, que al consultar a los practicantes la relación mantuvieron el docente supervisor que se les asignó la universidad declararon:

“Yo diría que bien muy bien, porque fue un profesor muy responsable en ese sentido se notaba el compromiso, siempre nos preguntaba, por cómo era nuestro guía de tesis lo veíamos constantemente y siempre era chiquillas cómo va la práctica” (Daniela)

En base a lo dicho por los alumnos, los docentes supervisores demostraron compromiso con el proceso, llevando este compromiso incluso más allá de su rol propiamente tal como lo menciona Valentina:

“Mi profesora fue muy buena supervisora, incluso aparte de ser profesora supervisora era una profesora psicóloga supervisora, pero muy presente y muy comprometida con la práctica, así que muy bien”

Lo que demuestra que existía un fuerte compromiso en el proceso por parte de los docentes supervisores, mostraban preocupación tanto como por el desarrollo del proceso de práctica profesional, como por el bienestar del alumno practicante, siendo de gran ayuda para un correcto desarrollo de la práctica profesional.

“A veces no nos reuníamos en su oficina, pero a veces a través de un mensaje de texto también nos preguntaba, de todas formas, estaba pendiente de cómo estaba la relación con la profesora” (Raquel)

Los practicantes mostraron una buena relación con sus docentes supervisores durante el proceso, lo que se demostró en el compromiso, que los supervisores demostraron y la preocupación que estos mostraron para que el proceso se desarrollara de una buena manera y que no ocurrieran problemas que lo dificultaran.

Asimismo, al existir alumnos que mantuvieron buenas relaciones con los supervisores, existieron casos que demostraban lo contrario, como el que indico Pablo:

“Yo tuve una profesora, la primera andaba como súper bien nos llevábamos bien, pero como que andaba preocupada de otras cosas, andaba en otra y después tiró licencia, la primera parte del semestre cero supervisiones y muy poca comunicación, lo único que me pidió fue la primera parte del portafolio”

Lo que indica que algunos de los supervisores de este proceso no mantenían una buena relación con los alumnos, no mostraban preocupación por un correcto desarrollo del proceso y poca comunicación con el proceso.

En cuanto al desarrollo del rol de los supervisores, impuesto por la universidad, los practicantes manifestaron que los supervisores desempeñaron su rol, como lo dice Daniela:

“Nos ayudaba con material, con guías y a veces nos decía saben que chiquillas podrían pasarlo de tal manera o por ejemplo podrían agregar tal pregunta o preguntar de mejor forma, pero siempre fue muy comprometido en ese sentido”

Señalando incluso que el apoyo brindado por el docente supervisor iba más allá de lo impuesto por la universidad, ayudando a los practicantes en distintos aspectos a desarrollar por ellos en los centros de práctica. Asimismo, los practicantes aseguraron que los supervisores cumplieron con las visitas de supervisión a los centros de práctica y con las retroalimentaciones necesarias después de cada visita, como lo señala Raquel:

“Si nos supervisaba el lunes, el próximo lunes teníamos la retroalimentación de esa clase, que a veces hay que entender los horarios de ese profesor y a veces no podía el mismo día”

Pero también, aunque hubo supervisores que cumplieron con su rol, hubo otros que no lo cumplieron a cabalidad, por lo que los practicantes señalaron que no cumplieron con las visitas de supervisión y retroalimentación.

“El rol ausente, ausencia, deficiencia, no notoriedad, una figura donde le están pagando horas en donde no me fue a ver, fue dos veces las dos últimas semanas que me quedaban de práctica así que ausencia para mí, ausencia” (Nicole)

También lo señala Alfonso:

“Quedó de enviarme la evaluación de la clase que fue y nunca me la envió, yo se la pedía por correo y me dejaba el correo visto”

Dejando en claro que los supervisores que fueron asignados a estos alumnos, no cumplieron en su totalidad con las retroalimentaciones, ni tampoco con las visitas correspondientes de supervisión, las cuales están estipuladas en la carpeta de práctica profesional. Dentro de este aspecto, Natalia indica que:

“Fue tanto lo que él me llamó por teléfono para decirme algunas cosas, que yo instale una aplicación que tengo para grabar las llamadas... porque él era muy así, me presionaba en muchas cosas que no tenían nada que ver con la práctica, así que yo dije ya, si él siempre me llamaba por teléfono ¿porque nunca me iba a supervisar?, entonces yo dije ya, si él como que poco más es como si esta es tu práctica y tú no haces esto yo no te puedo evaluar”

Haciendo referencia a que el docente supervisor exigía otras tareas a la alumna practicante, para así recién lograr evaluarla, ya que, al ausentarse a las supervisiones, el único medio de comunicación era por teléfono celular.

Lo que indica que, el supervisor no cumplió con el rol establecido, en donde no había un conocimiento ni cumplimiento de las normas estipuladas en la carpeta de práctica profesional, y en donde tampoco existía un conocimiento del rol que tenía que desempeñar el practicante durante el proceso.

Lo señalado anteriormente indica que el supervisor es un agente de gran relevancia para los practicantes, en donde muchas veces además de cumplir con lo exigido por la universidad realiza prácticas fuera de su rol, demostrando su preocupación con el proceso de práctica y con el alumno practicante; aunque existen casos en donde el supervisor no cumplió con las exigencias mínimas descritas por la universidad, lo que ocasionó problemas con los practicantes y con el proceso de práctica en sí.

3.6 Normas de la Universidad para el proceso de práctica profesional

Para el proceso de práctica profesional existe un reglamento establecido por la universidad, en donde están señalados los aspectos que deben cumplir tanto los practicantes, como los supervisores y los profesores guías.

En cuanto al conocimiento de este reglamento y lo que allí se estipula, los practicantes manifestaron tener el conocimiento básico, lo que hace referencia al conocimiento de horarios; **“ir firmando día a día, la asistencia, las horas de permanencia” (Pablo)**, además de la presentación personal con la que deben presentarse en los centros de práctica, **“presentarse con un delantal con piocha, con identificación de la universidad” (Nicole)** y también como lo señala Emilia:

“Salía (en la carpeta de práctica), hombres pelo corto mujeres ropa formal”

En relación a la asistencia al centro de práctica, Pablo indicó que:

“Si faltamos había que dar información al colegio y al coordinador de práctica, si uno se retiraba antes también había que avisar, eso era súper importante porque si te iban a supervisar y no te pillaban reprobabas”

Lo que indica, que los practicantes si tienen conocimiento básico de los deberes que deben cumplir dentro de los centros de práctica, para no presentar ningún dilema que pueda ocasionar algún problema dentro de la evaluación final del proceso.

En lo que respecta al desarrollo del proceso, los practicantes indicaron que:

“Las especificaciones del proceso, que era proceso de diagnóstico, planificación y evaluación, estaban separados por semanas y cosas que, si o si había que ejecutarlos, era como la teoría para hacer el portafolio” (Pablo)

En donde salía detallado el proceso y lo que los practicantes deben realizar, pero, aun así, los practicantes evidenciaron que **“en la carpeta viene todo detalladito, si en caso de insistencia debe hacer tal cosa, pero que se nos haya informado en detalle, de que se haya tomado la carpeta y la hayan explicado, yo eso no lo recuerdo” (Raquel)**.

Es por esto, que los practicantes tienen conocimiento del proceso, en cuanto a los reglamentos estipulados y el desarrollo del proceso de práctica, pero creen que esto es un ámbito poco conocido por ellos y que hay desinformación del proceso, aludiendo a que la universidad no se encarga de dar a conocer este aspecto en detalle.

3.7 Vínculos establecidos entre las instituciones formadoras

Como se ha mencionado anteriormente, los vínculos son las relaciones existentes entre la universidad formadora y los centros de práctica que albergan a los alumnos durante el proceso.

En cuanto a los resultados obtenidos en esta categoría por los practicantes aludieron a que no existe una buena selección de centros de práctica para el proceso, por el hecho de que en los colegios no existen profesores guías capacitados para tener a su cargo alumnos practicantes, y es algo repetitivo, como lo indica Valentina:

“Que nos pregunten a nosotros sobre nuestros profesores guías también, porque lo que pasa es que no somos los únicos que vamos a estar en práctica, siguen las generaciones y se convertiría en un problema repetitivo”

Señalando que los problemas se van a seguir repitiendo con los practicantes que se envíen a esos colegios. Además de este problema, los practicantes señalaron que el hecho de no tener buenos centros de práctica afecta el desarrollo del proceso, en donde el desconocimiento por parte del colegio y los profesores guías generaba problemas:

“Porque yo no podía hacer las clases bajo la metodología sin que la profesora dijera usa el libro, y ahí viene otra falencia de la universidad” (Valentina)

Lo que indica esta narración es a la no autonomía al momento de realizar las clases estipuladas para el proceso, por el hecho de que los profesores guías muchas veces no dominaran las metodologías enseñadas en la universidad y no dejaban desenvolverse al practicante al momento de realizar sus clases. Además, les asignaban tareas que no eran correspondientes a su labor como alumnos en práctica, en donde el hecho de que los centros de práctica no tienen conocimiento del reglamento instaurado por la carrera, muchas veces no conocen la labor que debe realizar el alumno en práctica en el colegio, muchas veces ven al practicante como un agente que está presente en el colegio para suplir las necesidades que se van presentando, como por ejemplo, ser un profesor reemplazante, por lo que los practicantes en vez de cumplir con las labores que están estipuladas para ellos, terminan realizando labores que no les corresponden, pero con el temor de que, al no realizarlas, esto puede influir en su evaluación del proceso

“Que el profesor supervisor que es el que te va como a dejar no sé, deje en claro en el colegio que tú no estay ahí pa’ los mandaos, o sea sí podís ir a cuidar un curso una vez, dos tres, bien, pero no siempre, no cada clase” (Emilia)

Otro aspecto señalado por los practicantes fue el poco acompañamiento de la universidad durante el proceso, en donde muchas veces no se cumplieron con las visitas estipuladas -las cuales eran dos visitas por especialidad y dos visitas a consejo de curso y orientación-, por la universidad ni tampoco con el trabajo de tutorías, en donde esto muchas veces repercutió en que los colegios asignaban tareas a los practicantes que no deberían cumplir, esto trajo problemas en el desarrollo de la práctica:

“Yo le agregaría lo que mencionábamos antes, que es el protocolo que tiene que existir, porque no hay vínculo entre la universidad y los establecimientos educacionales, donde haya un lazo formal donde... donde los colegios sepan a qué va el estudiante en práctica y que sepan en qué fecha van a ir, que no ande el estudiante huachito buscando un centro donde lo puedan recibir” (Pablo)

En donde señalan que el desconocimiento de los deberes de los practicantes para el proceso se debe al poco acompañamiento de la universidad, en donde los practicantes deben buscar solos centro de práctica para realizar el proceso y en donde el contacto solo lo realiza el docente supervisor durante la primera supervisión, y en donde es labor del coordinador de prácticas acordar las prácticas de los semestres en los colegios³³.

Asimismo, en cuanto a la poca cercanía de la universidad con el centro de práctica, Daniela dice:

“Cuando vinimos a buscar nuestra carpeta el coordinador nos dijo, chiquillas vayan, yo ya hablé con la directora en el colegio, ella las va a estar esperando y las va a recibir. Nosotras llegamos allá a entregar la carpeta y le dijimos que nuestro coordinador de práctica había venido a hablar con usted, y nos dijo que todo estaba listo, y ella nos queda mirando con una cara cómica y nos dijo de la universidad no ha venido nadie, no había ido, era mentira, llegamos solas convencidas de que él había ido”

Como se señala anteriormente, existe una nula vinculación de la universidad con los centros donde se desarrolla la práctica profesional, en donde la universidad no se encarga de crear vínculos para que este proceso se desarrolle de buena manera, lo que al final repercute en el practicante. Además, de que existe un poco acompañamiento de parte de la universidad con el practicante, lo que finalmente dificulta el proceso y hace que este se desarrolle de forma errónea.

³³ Carpeta de Práctica Profesional, Universidad de Concepción Campus Los Ángeles, primer semestre.

4. Tabla resumen de conceptos

Conceptos	Definición	Análisis		
		Alumno Practicante	Docente Supervisor	Profesor Guía
Competencias Técnicas	Están referidas al logro de competencias como: dominio de contenidos, desarrollo de metodologías de aprendizaje y estructura y planificación de clases por parte del alumno practicante.	✓	✓	✓
Competencias Blandas	Aquellas competencias referidas a habilidades transversales, logrando el desarrollo de aptitudes sociales, capacidades comunicativas, trabajo en equipo y adaptabilidad frente a un determinado trabajo.	✓	✓	✓
Rol del Docente supervisor	Se Refiere al rol que cumple en este caso el Docente supervisor, el cual es encargado de observar, evaluar y retroalimentar las clases realizadas por los alumnos en práctica y que pertenece a la institución formadora [Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles].	✓	✓	
Rol del Profesor Guía	Se Refiere al rol que cumple en este caso Profesor guía, el cual es la figura con mayor cercanía al alumno practicante y perteneciente al centro de práctica encargado de orientar y conducir el proceso.	✓		✓
Normas de la Universidad para el proceso de práctica profesional	Hace referencia al conocimiento del agente en estudio, sobre las normas y reglamentos establecidos por la Universidad formadora, para el proceso de práctica profesional.	✓	✓	✓
Vínculos establecidos entre las instituciones formadoras	Se refiere a la relación o nexo entre las instituciones partícipes de la práctica profesional [Universidad de Concepción Campus Los Ángeles – Centros de Práctica profesional o colegios].	✓	✓	✓
Relevancia del proceso de práctica profesional	Importancia del proceso final de la formación docente de pregrado, que permite un encuentro con la vida profesional, centros educativos y que culmina con la integración del alumno practicante a todas las labores docentes.	✓		✓

CONCLUSIONES

La práctica profesional docente es una de las últimas instancias de la carrera de Educación General Básica, impartida por la Universidad de Concepción Campus Los Ángeles. La importancia de este periodo radica en que esta se constituye como el ejercicio pleno del rol como docente, y cuya finalidad es la adquisición de conocimientos y nuevas experiencias, ligadas a los distintos ámbitos que forman parte de un establecimiento educacional.

Los agentes que participan de este proceso son en primer lugar a los alumnos en formación que cumplen con los requisitos que exige la universidad para desarrollar el proceso. En segundo lugar, encontramos a los profesores guías de los establecimientos educacionales, los cuales son los encargados de orientar a los alumnos practicantes al buen desarrollo del ejercicio docente durante la práctica profesional. Y, por último, encontramos como tercera figura relevante, al profesor supervisor, que es el profesor que ejerce en la universidad y es el encargado de realizar el proceso de supervisión en aula y de retroalimentar las áreas donde los alumnos practicantes presentan debilidades.

Durante todo el proceso mencionado, el alumno desarrolla sus labores en los establecimientos educacionales denominados comúnmente centros de práctica, donde es acompañado principalmente por el profesor guía.

La investigación centrada en el estudio y análisis de la práctica profesional permite vislumbrar las distintas particularidades del proceso en sí, las cuales pueden ser de utilidad para el conocimiento de la institución formadora y la mejora del ejercicio de los futuros practicantes.

Los resultados obtenidos del trabajo de campo realizado apuntan a describir las distintas habilidades por parte de los agentes y situaciones del proceso de práctica, las cuales pueden influir, tanto beneficiosa como desfavorablemente en el desarrollo del proceso por parte del alumno practicante.

Con los datos obtenidos en el trabajo de campo -según los tres agentes participantes- podemos concluir que, en cuanto a las denominadas competencias técnicas descritas en el marco referencial y el análisis, los alumnos practicantes presentan un buen desarrollo en el área de conocimientos, tanto en el ámbito general como de la especialidad, lo que deja en claro que la universidad cumple la función de formar a los alumnos con los

conocimientos teóricos necesarios. No obstante, los practicantes sienten que hay áreas de las especialidades en las cuales no fueron preparados como ellos esperaban, lo que al momento de realizar el proceso de práctica les generó dificultades.

Dentro de esta competencia destacó el manejo y realización de planificaciones, en las cuales los alumnos lograron desarrollar los distintos modelos con los que se trabaja en los centros educacionales donde realizaron la práctica profesional. Este punto fue destacado tanto por los profesores guías, supervisores y por los propios alumnos, quienes aludieron a que la universidad los preparó adecuadamente.

Del mismo modo, dentro de esta competencia se encuentra el dominio de metodologías y estructura de clases. Tanto los profesores guías como los alumnos entrevistados mencionaron que existe un buen manejo de estos aspectos, permitiendo que los alumnos en formación utilicen nuevas metodologías adecuándolas a los contenidos y contextos que se presentaron en los establecimientos.

En relación a la estructura de las clases, los profesores guías encontraron que los practicantes presentaban una buena estructura de clases y que al momento de la práctica no presentaron problemas o dificultades. No obstante, los practicantes al referirse a este aspecto declararon que en un principio presentaron dificultades en el manejo de los tiempos, en donde por una mala distribución muchas veces no se realizaban los tres momentos principales de la clase. Este rasgo –a juicio de los supervisores y practicantes- tiene como base falta de experiencia como profesor.

Del mismo modo, los profesores supervisores hicieron referencia a que los practicantes presentaron una falta de uso e innovación de metodologías, limitándose solo a estructuras tradicionales. Consideramos que en este sentido, la universidad debe entregar nuevas metodologías a los profesores en formación –los alumnos- y evitar estructuras tradicionales, que los alumnos posteriormente repliquen en las salas de clases.

En relación a las competencias blandas, estas hacen referencia a las habilidades transversales de los practicantes; según los tres actores del estudio, existía un fuerte dominio de los practicantes en esta categoría, destacando el compromiso presentado por el alumno en las distintas actividades y situaciones que se presentaban en el desarrollo de la práctica. Se destacó la responsabilidad que presentaron los practicantes,

cumpliendo con lo exigido tanto en las normas establecidas por la universidad como las que rigen en los centros de prácticas.

Otro aspecto destacado fue la relación que se dio entre los practicantes y el resto de la comunidad educativa. En cuanto a este rasgo -habilidades sociales- los practicantes señalaron que fue una de sus debilidades, en donde lo que más les dificultó fue el trabajo en equipo con los demás docentes, pues los practicantes están acostumbrados al trabajo individual y autónomo.

Se reconoce de esta manera, no solo la importancia de las competencias blandas en el ejercicio de cualquier profesión, sino que además, las competencias blandas, más que ser enseñadas e influenciadas por la universidad, tiene directa relación con la personalidad de cada alumno practicante, lo que permite que exista variabilidad en este aspecto. Los participantes del estudio, aludieron a que esta competencia es necesaria para poder desempeñarse como un buen profesional en el área de la educación. Además, los tres agentes participantes indicaron que el desarrollo de esta competencia debería presentar una evaluación más específica, ya que hay ciertos aspectos -según los agentes- que no se evalúan y que presentan un grado de importancia para cumplir el perfil del egresado.

En relación al conocimiento de las normas y reglamentos que posee la carrera de Educación General Básica, las que hacen alusión a los deberes tanto del alumno en el centro de práctica, como de los profesores y sus labores a cumplir, así como los derechos que poseen los practicantes. De acuerdo a este punto, los participantes indican que hay un conocimiento básico del reglamento, en donde los puntos más conocidos son los referidos al cumplimiento de horario, presentación personal y etapas de evaluación en el proceso. No obstante, por parte de los colegios, existe poco conocimiento sobre estas normas, lo que provoca de cierta manera exigencias fuera de las labores que deben cumplir los practicantes y que como consecuencia entorpece el desarrollo del proceso.

En cuanto a los vínculos establecidos entre la Universidad y los centros de práctica, estos se entienden como los enlaces necesarios y pertinentes para el buen desarrollo de este proceso. Los agentes se refirieron en ese punto, a que se presenta como una debilidad en los establecimientos que participan del proceso, ya que al existir una escasa vinculación tanto con los establecimientos como con los profesores guías, provoca vacíos en el conocimiento de las labores que debe desarrollar el practicante. Además, se señaló como un inconveniente para los practicantes, el desconocimiento tanto de los profesores guías

como de los establecimientos de práctica asignados, ya que en los colegios donde la universidad aprobó realizar este proceso, existieron situaciones que impidieron realizar el proceso como se esperaba. Situaciones en donde profesores guías no se encontraban aptos para realizar la orientación necesaria, también profesores que no querían recibir alumnos practicantes y con falta de habilidades blandas, lo que de una u otra manera puede afectar emocional o anímicamente a los practicantes, lo que al ser así puede ser causante de un mal desarrollo de la labor docente del sujeto en formación; destacando que los alumnos practicantes que participaron en este estudio, supieron sobrellevar estos impases.

Continuando con los aspectos destacados, surgen los beneficios que trae la realización del proceso de práctica profesional, en donde los alumnos destacaron como un proceso de adquisición de nuevos conocimientos no tratados en la universidad, como manejo de curso, tareas administrativas, resolución de conflictos y habilidades sociales. También destacaron que fue el primer acercamiento a la labor de los docentes, diferenciándolo de las pasantías como un proceso más real de donde se obtienen vivencias más específicas y verídicas del ejercicio docente. Asimismo, también se destacó el beneficio hacia futuros aspectos laborales, ya que la práctica profesional es la primera instancia de contactos profesionales para poder ejercer como docente, ya que es una ventana de exposición que los acerca al campo laboral.

Además, dentro del análisis los participantes destacaron la labor del profesor supervisor, recalcando la importancia de la tarea que ejercen. Donde por parte de los mismos profesores supervisores, destacaron su rol, describiéndolo con un acompañamiento necesario tanto al momento de analizar las clases realizadas por los practicantes, viéndolas desde una mirada profesional para poder realizar el proceso de retroalimentación posterior, como también un acompañamiento para el alumno tanto profesional como en el ámbito personal. No obstante, este agente pese a destacar su desempeño, menciona que se ve afectado por la falta de tiempo al tener una carga horaria extensa por su trabajo en la universidad, esto afectó tanto para realizar supervisiones en los establecimientos como para un acompañamiento más continuo con los alumnos, señalando que en muchas ocasiones buscaban medios externos para poder comunicarse con los practicantes y realizar una mejor labor. Además, la falta de tiempo afectó el hecho de no poder tener una mejor relación con los profesores guías lo que impidió realizar un trabajo colaborativo.

Los supervisores además vieron afectada su labor por el hecho de que, al momento de asignarles un alumno practicante, la supervisión realizada era en las dos especialidades, siendo que ellos son especialistas solo en un área, lo que en cierta manera trae dificultades tanto al evaluar el dominio de contenidos por parte de los alumnos como las metodologías utilizadas.

Los otros agentes participantes, al momento de consultarles por la labor realizada por los supervisores estos señalaron que hubo pocas instancias de supervisión en los centros de práctica, lo que de cierta manera y en cuanto a sus perspectivas estas deberían ser más numerosas y continuas. Por parte de los profesores guías sintieron poca relación y trabajo en equipo por parte de los supervisores, aludiendo a que este es un trabajo que se realiza en conjunto para el bien del alumno practicante y que debería ser mejorado. En cuanto a las opiniones de los alumnos practicantes, estas fueron variadas, pues hubo experiencias referidas a los supervisores en donde estos realizaron un muy buen trabajo, tanto de acompañamiento y de orientación, pero por otra parte existieron casos, en donde los supervisores no cumplieron con las tareas establecidas, creando vacíos en las correcciones tan necesarias para los practicantes, donde finalmente estos no lograron conocer si su labor fue realizada de la manera esperada.

Finalmente se analizó el rol de los profesores guías, en donde los tres agentes destacaron la labor realizada por este, recordando que esta labor es realizada voluntariamente y sin recibir ningún tipo de remuneración, donde el profesor guía es quien inserta al alumno dentro de sus labores, tanto como en el establecimiento de práctica como con el resto de la comunidad educativa.

En cuanto a la labor que realizó el profesor guía y que fue analizada en base a las perspectivas de los tres agentes involucrados, se destacó que su labor que tiene mayor influencia en el ejercicio del alumno practicante, ya que, según la autonomía y guía que entregue el docente, esta influirá de manera directa en el desempeño del alumno.

La mayoría de los alumnos practicantes destacó su experiencia con este agente como beneficiosa, pues el trabajo realizado en conjunto entre profesor guía y su respectivo practicante permitió un buen desempeño de éste, en su ejercicio laboral. También, por otra parte, varios alumnos practicantes aludieron a que, durante el ejercicio en la práctica profesional, se vieron afectado por el mal desempeño de este agente, donde en muchas circunstancias estos no lograron cumplir su rol como profesor guía.

En base a lo señalado anteriormente, podemos concluir que hay ciertos aspectos que podrían ser mejorados en el proceso de práctica profesional, con el objetivo de que los practicantes puedan desarrollar un buen proceso y que este no influya de manera negativa en su futura labor docente, ya que este proceso según el estudio, influye directamente en la formación profesional.

Sugerencias

A partir de las conclusiones y la información obtenida como investigadores realizamos las siguientes sugerencias, para el mejoramiento del proceso:

1. Realizar un catastro de profesores guías y colegios en donde los mismos alumnos practicantes y los profesores supervisores evalúen el desempeño de los centros educativos, lo que permitiría descartar profesores que no cumplan con su labor de guía, para no reproducir las malas experiencias con las nuevas generaciones de alumnos practicantes.
2. Realizar un catastro de los alumnos egresados de la carrera de Educación General Básica que estén dispuestos a realizar un futuro trabajo como profesor guía, aludiendo a que ellos tienen conocimiento del curriculum universitario, de las competencias que deben ser evaluadas y orientadas y además de su conocimiento hacia el proceso.
3. En cuanto a los vínculos con los establecimientos de práctica, mejorar el nivel de información que los centros de práctica tienen de este proceso, como por ejemplo la labor que debe cumplir el practicante, las labores que sí pueden realizar y que sean un aporte al proceso del practicante.
4. Mejorar las evaluaciones del proceso de práctica, en donde se considere aspectos como competencias blandas, para que estas tengan mayor influencia dentro de las evaluaciones finales, ya que, hasta el momento hay varias tareas realizadas por los practicantes que no son evaluadas.
5. La realización de capacitaciones hacia los profesores guías que se encuentren dentro del catastro de profesores, de tal manera de acercar a estos docentes al curriculum universitario y puedan desempeñar de mejor manera las exigencias que deben cumplir en su labor como profesores guías.
6. Que la universidad considere los tiempos que tienen los profesores supervisores para realizar su labor, ya que, según la carga horaria asignada a cada docente,

estos no son capaces de sobrellevar las labores que deben cumplir los supervisores.

7. Crear escuelas experimentales, para que los alumnos desarrollen tanto la práctica profesional como las pasantías, de acuerdo a los contextos evaluativos de la universidad [vínculo].
8. Modificar las asignaturas que imparten metodologías de enseñanza, didácticas y estructura de clases, ya que, fue uno de las principales debilidades que destacaron tanto los alumnos practicantes como los profesores supervisores.

Finalmente, con el estudio se logra identificar que el proceso de práctica profesional es fundamental en cuanto a la formación inicial docente, donde se lleva a cabo la teoría aprendida en el curriculum universitario, a las aulas de clases; y donde se ha podido reconocer que, si el proceso logra verse afectado por las situaciones que se presentan en el rol de cualquiera de los agentes nombrados anteriormente, podría traer como consecuencia una mala formación de los alumnos practicantes.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Andreucci Annunziata, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, Vol. 39, n°1. pp.7-26. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100001
2. Barrera, S. (2011) Evaluación del perfil de egreso y prácticas profesionales en estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), 2009. Foro Educativo n° 19, pp. 175-208. Recuperado de <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php?journal=ForoEducativo&page=article&op=view&path%5B%5D=305&path%5B%5D=248>
3. Bitar, S. (2011) Formación Docente en Chile. Serie Documentos N° 57, Chile.
4. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], (2008) Marco para la Buena Enseñanza. SEPTIMA EDICION • Diciembre. Impreso en Maval Ltda.
5. Cid, A., Pérez, A., Sarmiento, J. (2010) La tutoría en el Practicum: revisión de la literatura. *Revista de Educación*. Madrid. Vol. 354. Pp. 127-154. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf>
6. Correa, E. (2011). La práctica docente: una instancia de desarrollo profesional. *Revista Perspectiva Educativa*, Vol.50, n° 2. pp.77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/41/21>
7. Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: Recursos para una supervisión eficaz. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol.44, n°45. pp. 237-254. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/456/934>
8. Contreras I., Montecinos, C., Núñez C., Rittershausen, S., Solís, M. C., & Walker, H. (2010a) Lineamientos para el Diseño del Currículo del Área de Formación de Carreras de Pedagogía. Martinić, Sergio y Elacqua, Gregory. (Ed.) *¿Fin del ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. pp. 233-255. Santiago: Universidad Católica de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190544S.pdf>
9. Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M. C., Núñez, C., & Walker, H. (2010b). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos*, Vol.36, n°1. pp.85–105. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100004

10. Comisión Nacional de Acreditación (CNA) Chile (2009). *Criterios de evaluación de carreras de educación*. Comisión Nacional de Acreditación Chile, Comité Técnico de Educación 2007-2009, Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/CriteriosEducacionFINAL1.pdf>
11. Dantas, D., y Moreira, V. (2009). El Método Fenomenológico Crítico de Investigación con Base en el Pensamiento de Merleau-Ponty. *Terapia psicológica*. Vol.27, n°2. Pp.247-257. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071848082009000200010&script=sci_arttext
12. Darling-Hammond, L (2006). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, Vol.51, n°3. pp.166-173. Recuperado de http://wiki.sugarlabs.org/images/a/aa/Darling_Hammond.pdf
13. Decreto n° 96 (2009). Reglamenta los contenidos y forma de ejecución del programa de fomento a la calidad de la formación inicial de docentes para el año 2009. Biblioteca del congreso nacional de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=1007741&f=2016-03-12&p=>
14. Donoso, Leslie, (2011) Entre la Formación Inicial Docente y el ejercicio profesional: Percepciones de una Recién Egresada. *Revista docencia n°43*
15. Gaete, Alfredo, & Ayala, Cristián. (2015). Enseñanza básica en Chile: las escuelas que queremos. *Calidad en la educación*, n°42. pp.17-59. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652015000100002
16. García-Lastra, Marta. (2013). Educar en la sociedad contemporánea: Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia*. Vol.20, n°62. pp.199-220. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000200008&lng=es&tlng=es.
17. Gorichon, S., Ruffinelli, A., Pardo, A., Cisternas, T. (2015) Relaciones entre Formación Inicial e Iniciación profesional de los docentes. Principios y desafíos para la formación práctica. *Cuaderno de Educación N° 66, junio de 2015*. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_2.pdf
18. Hernández, H., Fernández, C. Baptista, L. (2014) Metodología de la Investigación sexta edición. México D.F. Editorial: Mc Graw Hill educación.
19. Manso, J., Valle, J. (2010). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*. Madrid. N° 354, pp.267-292. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf>
20. Martinic, S., Moreno, R., Müller, M., Pimentel, F., Rittershausen, S., Calderón, M. y Cabezas, H. (2014) Análisis comparativo del componente de práctica en el

- currículo de formación profesional de médicos y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Estudios Pedagógicos* Vol. XL, n° 1, 179-196. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052014000100011&script=sci_arttext
21. Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores Para egresados de carreras de Pedagogía en educación básica*. Santiago, Chile. Segunda Edición. LOM Ediciones Ltda.
22. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Paris y Ministerio de Educación, Chile.
23. Pedraja, Liliana. (2012). Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, Vol 20, n°1. pp.136-144. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052012000100014
24. Romero, M., Alcaíno, V., (2014) Creencias y estilos de supervisión de profesores supervisores de prácticas: Resultados en una muestra exploratoria. *Estudios Pedagógicos*. Vol.XL, n°2. pp.321-340. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n2/art19.pdf>
25. Sayago, Z. y Chacón, M. (2006) Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta *Educere: Revista Venezolana de Educación*, N°32. pp.55-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603209>
26. Sayago Z. (2006) Modelos de colaboración entre universidad y escuelas básicas: implicaciones en las prácticas profesionales docentes. *Educere*. Vol. 10, n°33. pp. 303-313. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603314>
27. Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Mortecinos, C., Walke, H., (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos*. Vol.37, n°1. pp 127-147. Recuperado en 08 de junio de 2016, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052011000100007&script=sci_arttext
28. Torelló, O. (2011) El Profesor Universitario: Sus Competencias y Formación. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 15, n° 3, 195-211. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153COL1.pdf>
29. Vélaz de Medrano Ureta, C (2009). Competencias del Profesor Mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol.13. pp. 209-229. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733015>



ANEXOS



Solicitudes enviadas a los participantes



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

03 de Octubre 2016

Estimados Académicos/as:

La presente carta tiene como finalidad solicitar su colaboración para determinar la validez de contenido de los instrumentos de recolección de datos a ser aplicados en el estudio *“Estudio descriptivo del proceso de práctica profesional de la carrera de Educación General Básica, desde la mirada de los distintos agentes educativos”*.

El objetivo del estudio es “describir el proceso de práctica profesional de la carrera de Educación General Básica, desde la visión de los alumnos en formación inicial, profesores guías y docentes supervisores”. Y el objetivo de los siguientes instrumentos se centra en las perspectivas del proceso desde la visión de los profesores guías y mentores.

Su valiosa ayuda consistirá en la evaluación de la pertinencia de cada una de las preguntas con los objetivos y redacción de las mismas.

Atentamente,

Carlos Alfonso Isla Zapata
María José Lara Torres
Alumnos Tesistas
Educación General Básica
Mención Matemática y Cs. Naturales



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

12 de Octubre de 2016

Estimado Alumno/a:

Junto con saludarle, y en el marco del Seminario de Título “Dificultades presentes en la práctica profesional de la carrera de Educación General Básica” a cargo de la Dra. Carmen Claudia Acuña, invitamos a usted a la realización de un **Focus Group** el día 20 de Octubre a las 17:00 horas, en la sala de Recursos Didácticos.

La reunión a la que asistirá estará conformada solamente estudiantes de la carrera que hayan realizado el proceso de Práctica Profesional durante el transcurso del primer semestre 2016. En dicha reunión se discutirá acerca del proceso, y por ello, nos gustaría contar con su participación.

La conversación que se genere en el grupo focal, es de **carácter confidencial**, y el material generado será utilizado solo con **finés académicos**. El informe final será anónimo en relación al material allí analizado, y servirá para documentar las diversas miradas de los diferentes agentes vinculados a las prácticas profesionales.

Es importante mencionar que el número de asistentes a la reunión es limitado, es por ello que el éxito y la calidad de la discusión, estará basado en la cooperación de las personas asistentes.

Si por alguna razón no pueda participar, se le agradecería informar por este mismo medio.

Se despiden atentamente

Carlos Alfonso Isla Zapata
María José Lara Torres
Alumnos Tesistas
Educación General Básica
Mención Matemática y Cs. Naturales



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

09 de Noviembre de 2016

Estimado/a Docente

Junto con saludarle, y en el marco del Seminario de Título *“Estudio descriptivo del proceso de práctica profesional de la carrera de Educación General Básica, desde la mirada de los distintos agentes educativos”*, de los tesisistas Carlos Isla Zapata y María José Lara, a cargo de la Dra. Carmen Claudia Acuña, solicitamos a usted una entrevista dado su conocimiento y experiencia en el tema, que nos brinde información que contribuya a clarificar el objetivo de la investigación.

Su participación es valiosa por cuanto nos permitirá revisar el proceso de Práctica profesional de la carrera de Educación General Básica, que busca además, tener una visión desde los diferentes actores involucrados.

Las entrevistas son de carácter anónimo y su información confidencial. Estas se realizan solo para profesores guías de alumnos de la Universidad de Concepción, que hayan realizado el proceso de Práctica Profesional durante el transcurso del primer semestre 2016.

Si tiene alguna duda, puede dirigirse a la Profesora Guía Sra. Carmen Claudia Acuña al teléfono 2405273, Escuela de Educación campus Los Ángeles.

Desde ya agradecemos su colaboración, se despiden atentamente,

Carlos Alfonzo Isla Zapata
María José Lara Torres
Alumnos Tesisistas
Educación General Básica
Mención Matemática y Cs. Naturales



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

Pauta Entrevista Docente Supervisor

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:

1. Identificar si los docentes supervisores conocen las normas y reglamentos establecidos por la universidad para el proceso de práctica profesional.
2. Describir las principales fortalezas y debilidades en las competencias técnicas y blandas que presentan los alumnos/as.
3. Conocer (a percepción personal de los docentes supervisores) en que consiste el rol de ser docente supervisor.

CATEGORÍA	CONTENIDO	PREGUNTAS
Competencias Técnicas	<ul style="list-style-type: none">-Dominio de contenidos por parte del alumno-Dominio de la especialidad por parte de los alumnos-Conocer si las clases realizadas por los alumnos presentan una estructura apropiada-Fortalezas y debilidades vistas en los alumnos	<ol style="list-style-type: none">1.- ¿Cómo es el dominio de contenidos por parte del alumno? En general y en relación a la especialidad del alumno.2.- ¿Cómo es la estructura de las clases realizadas por el alumno practicante?
Competencias Blandas	<ul style="list-style-type: none">-Competencias blandas presentes y faltantes en los alumnos-Responsabilidad del alumno en general	<ol style="list-style-type: none">3.- ¿Cómo son las competencias blandas presentes en el alumno?4.- ¿Cómo describiría la responsabilidad y el compromiso del alumno con el proceso de práctica?
Normas de la Universidad	<ul style="list-style-type: none">-Conocimiento de los reglamentos de la universidad respecto al tema de las prácticas profesionales-Requisitos de aprobación del proceso	<ol style="list-style-type: none">5.- ¿Sabe cuáles son los requisitos de aprobación para las prácticas profesionales?6.- ¿Conoce cuáles son los deberes y derechos de los

	<ul style="list-style-type: none"> -Deberes y derechos del alumno impuestos por la universidad -Conocimiento sobre en qué colegios se realizan las prácticas profesionales y en torno a normativas de estos. 	<p>alumnos para el proceso?</p> <p>7.- ¿Sabe en qué colegios se realizan las prácticas profesionales y por qué?</p>
Relación con el alumno practicante	<ul style="list-style-type: none"> -Percepción del desempeño del alumno practicante -Relación con el profesor guía del colegio -Trabajo realizado con el alumno 	<p>8.- ¿Cómo describiría el desempeño del alumno y la relación que tuvo con este?</p> <p>9.- ¿Cómo es la relación con el profesor guía del colegio?</p> <p>10.- ¿Cómo describiría la intervención de la universidad para el proceso de práctica?</p>
Rol como docente supervisor	<ul style="list-style-type: none"> -Definición del rol de docente supervisor -Opinión sobre su desempeño como docente supervisor -Experiencia como docente supervisor de la universidad -Forma de evaluar el proceso -Cambios que realizaría al proceso de práctica profesional 	<p>11.- ¿Qué criterios utiliza para evaluar el proceso de práctica?</p> <p>12.- ¿Cómo definiría el rol de un docente supervisor?</p> <p>13.- ¿Qué competencias tiene que tener un docente para desempeñarse como supervisor?</p> <p>14.- ¿Qué cambios realizaría al proceso de práctica?</p>



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

Pauta Grupo Focal Profesores Guías

OBJETIVOS:

1. Identificar si los profesores guías conocen las normas y reglamentos establecidos por la universidad para el proceso de práctica profesional.
2. Describir las principales fortalezas y debilidades en las competencias técnicas y blandas que presentan los alumnos/as.

1. ¿Cómo es el dominio de contenidos y la estructura de las clases realizadas por el alumno practicante? En general y en relación a la especialidad del alumno.
2. ¿Cómo definirían?:
 - a. La relación del alumno practicante con los profesores y los alumnos
 - b. Responsabilidad y compromiso del alumno
3. ¿Saben cuáles son los requisitos de aprobación para las prácticas profesionales?
4. ¿Conocen cuáles son los deberes y derechos de los alumnos para el proceso?
5. ¿Cómo describiría el desempeño del alumno?
6. ¿Cómo describirían la intervención de la universidad para el proceso de práctica?
7. ¿Cómo definiría el rol de ser profesor guía?
8. ¿Qué cambios realizaría al proceso de práctica profesional y a su rol?



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

Pauta Grupo Focal Alumnos Practicantes

OBJETIVOS:

- 1) Identificar si los alumnos/as practicantes conocen las normas y reglamentos establecidos por la universidad para el proceso de práctica profesional.
- 2) Describir principales fortalezas y debilidades en cuanto a competencias técnicas y blandas de los alumnos practicantes
- 3) Conocer redes de apoyo establecidas por la universidad
- 4) Describir el rol del profesor guía y docente supervisor en base a experiencias de los alumnos

Individualización de los alumnos

1. Edad
2. Año de ingreso a la carrera
1. Describir experiencia sobre el proceso de práctica profesional realizada
2. Describir las principales fortalezas y debilidades en cuanto a las competencias técnicas de los alumnos en forma personal.
3. Describir las principales fortalezas y debilidades en cuanto a las competencias blandas de los alumnos en forma personal.
4. Saber cómo fue la relación entre el profesor guía y el alumno practicante
5. Conocer cómo los alumnos describirían el rol ejercido por el profesor guía
6. Saber cómo fue la relación entre el docente supervisor y el alumno practicante
7. Conocer cómo los alumnos describirían el rol del docente supervisor encargado de su supervisión
8. Saber si los alumnos conocen los deberes y reglamentos impuestos por la universidad para el proceso de práctica
9. Cambios que harían al proceso de práctica profesional



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

Encuesta Docentes Supervisores

1. NOMBRE:

2. EDAD:

3. UNIVERSIDAD DONDE ESTUDIO:

4. TÍTULO:

5. AÑOS EJERCIDOS COMO
DOCENTE EN COLEGIOS:

6. CARGOS EJERCIDOS:

7. AÑOS EJERCIDOS COMO
DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD:

8. ESPECIALIZACIONES:

9. AÑOS DE EXPERIENCIA COMO
DOCENTE SUPERVISOR:





Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

Encuesta Profesores Guías

1. NOMBRE COMPLETO:

2. EDAD:

3. UNIVERSIDAD DONDE ESTUDIÓ:

4. TÍTULO:

5. AÑOS EJERCIDOS COMO DOCENTE:

6. AÑOS EJERCIDOS COMO DOCENTE
EN EL COLEGIO ACTUAL:

7. CARGOS EJERCIDOS:

8. ESPECIALIZACIONES:

9. AÑOS DE EXPERIENCIA
COMO PROFESOR GUÍA:



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

Acta De Consentimiento Informado

Acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación “*Estudio descriptivo del proceso de práctica profesional de la carrera de Educación General Básica, desde una mirada de los distintos agentes educativos*”, dirigida por los alumnos Carlos Isla y María José Lara. Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto participar en el Focus Group sobre las principales dificultades de la práctica.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal.

Declaro saber que la información que se obtenga será guardada por el investigador responsable y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Firma Investigador

Firma

Firma Investigador

Fecha:

Fecha:

Tabla de análisis entrevistas Docentes Supervisores

CITAS	TÓPICO	CATEGORÍA
<p>“Tenía a su haber dominio de contenido” (Andrea) “La cosa es que siempre se notaba que ella llevaba la clase, estos casos impecables, buen dominio de historia, buen dominio del lenguaje, en orientación también excelente, lo hicieron en cada colegio” (Andrea) “El alumno está bien preparado” (Miguel) “Creo que una de las grandes fortalezas del alumno de acá de la universidad es el dominio de los contenidos” (Miguel) “Buen dominio de los contenidos que propone el curriculum en la... en el segundo ciclo” (Pedro) “Yo diría que el manejo del contenido de los programas de estudios es satisfactorio” (Pedro) “En general me han tocado alumnos que si han manejado el contenido” (Francisca) “Se notaba que dominaba el contenido todo muy bien preparado” (Francisca) “pero hay algo que no se puede recuperar, los conocimientos, no se puede recuperar durante la práctica lo que no aprendiste en 4 años...” (Andrea) “y la falta de dominio en los dos ramos...” (Andrea)</p>	<p>Dominio de contenidos de la especialidad del alumno/a.</p>	<p>Competencias Técnicas</p> <p>Aquellas que están referidas al desarrollo de las metodologías, dominio de contenido y planificación de clases, por parte del alumno en práctica.</p>
<p>“Ahí es como que ahí es que cuesta un poco más ¿ya? la planificación de la clase los alumnos se ciñen a las planificaciones que plantean los colegios ya, que son todas distintas pero que en el fondo todas contemplan los objetivos de aprendizaje las habilidades a desarrollar em... algún indicador de evaluación y fundamentalmente la clase los tres momentos de inicio el desarrollo y el cierre” (Pedro) “em creemos que a nuestros alumnos le falta un poquito más por la falta de experiencia hacer buenos cierres y buenas provocaciones pero en general el desarrollo de la clase está bien cumple con la con la exigencia que nosotros solicitamos” (Pedro) “digo em... hay debilidades en esta parte de la clase, los cierres no son categóricos, no son reflexivos, no son eh... no son cierres cognitivos, sino que de repente ni se alcanza si quiera a dar los tiempos para un cierre”. (Pedro) “Normalmente se utiliza la estructura tradicional cierto que a partir de un inicio desarrollo y un término, a veces ocurren no cierto, unas fallas en cuanto al manejo de los tiempos, pero creo que es un proceso normal dentro de lo que es organizarse como profesor” (Miguel) “a veces se deja muy poco tiempo para la... el cierre de</p>	<p>Estructura de clases, planificación y Metodologías</p>	

la clase o a veces sorprende el timbre cuando todavía no se hacen las conclusiones, pero creo que en general se va entendiendo que toda clase debe ser iniciada con un objetivo, con una retroalimentación de la clase anterior con un desarrollo y finalmente un cierre” (Miguel)

“se cumple una rutina más o menos semejante que yo observo a los alumnos al preparar sus clases tienden a trabajar de la manera mecánica, no llevando muy a la práctica lo que se ha conversado lo que se ha trabajado durante todos los años” (Francisca)

“porque la idea que cuando nuestros alumnos van a hacer prácticas puedan cambiar y puedan tratar la clase de matemática de forma distinta, es decir que sean de modo mucho más constructivista, donde los alumnos puedan ir ellos descubriendo todos los conceptos, pero en general se dan definiciones y hay poco trabajo con los alumnos” (Francisca)

“No, yo creo que no, la estructura está clara, pero la metodología es algo donde hay mucho que hacer todavía, porque la mayoría por ejemplo sigue esta técnica que nosotros la hemos ido conversando y que no ha sido suficiente” (Francisca)

“Luego el desarrollo de la clase debe ser diferente, deben incorporar yo creo que eso no se está contando, el incorporar nuevas metodologías, nuevas estrategias de enseñanza” (Francisca)

“La estructura ellos la tienen clarita lo que es el inicio, desarrollo y cierre, pero la metodología hay que cambiarla, lo cierras por ejemplo ¿qué aprendimos hoy? Eso no es un cierre, el cierre debe ser el recoger la información, terminar la clase con conclusiones” (Francisca)

“Mira, la clase resultó no de lo mejor porque el método no fue apropiado, te sugiero que hagas tal cosa” Prueba con esto” y ella lo hacía y le salía bien...” (Andrea)

“Si se notaba en las de las chicas preparación, preparación de materiales ingeniosos muy participativos bueno todos” (Andrea)

“En otros casos se utiliza una estructura, no cierto, de acuerdo al modelo KAIROS que se ha ido implementando acá por algunos profesores, donde es más complejo dentro de una sola clase, eh... poder evidenciar todos los momentos que esta metodología utiliza, pero igual creo que desde el punto de vista de la innovación es bastante positivo ir cambiando esa estructura clásica que es la que normalmente todos utilizamos” (Miguel)

“porque efectivamente no había dominio ni de metodología, ni de contenido y tampoco había

<p>responsabilidad” (Andrea)</p> <p>“y tampoco logra entenderme que me trajera las planificaciones, la verdad es que nunca logré ver las planificaciones y lo mismo se quejaba el colegio. ¿Incluso me decían que pasa con la universidad de Concepción? ¿Está en decadencia?” (Andrea)</p> <p>“por ejemplo este joven llevaba unos, pero copiado de México de cualquier país, entonces en lenguaje descargado de internet y ni siquiera les cambiaba las palabras no estaba contextualizado, con errores” (Andrea)</p>		
---	--	--



CITA	TÓPICO	CATEGORÍA
<p>“Yo creo que ahí también hay una fortaleza, normalmente el profesor plantea, el profesor guía que el alumno tiene buena disposición, para digamos realizar otro tipo de actividades” (Miguel)</p> <p>“La responsabilidad de ellos por mi experiencia con los que me ha tocado creo que ha sido buena” (Pedro)</p> <p>Pero en general yo diría la gran mayoría de mis alumnos han cumplido todos responsablemente las tareas que le corresponde” (Pedro)</p> <p>“Yo siempre lo he visto bien, incluso los alumnos se comprometen más allá de lo que es su tiempo de clase” (Francisca)</p> <p>“Están en todas, con responsabilidades más allá de lo que es su práctica misma, en ese sentido yo valoro mucho esa parte” (Francisca)</p> <p>“los alumnos practicantes llegan a su horario cumplen sus horarios, trabajan, colaboran, están dispuestos siempre a ayudar a los profesores incluso a otros también dentro del colegio, eh tienen una muy buena disposición a colaborar, así que en eso yo creo que casi todos tenemos una buena opinión sobre ese tema” (Pedro)</p> <p>“Mi alumno llegaba todos los días 20 a 30 minutos atrasado entonces el jefe técnico hablaba con él, el director del colegio, me llamaron a una reunión” (Andrea)</p> <p>“siempre están dispuestas a participar, una voluntad tremenda, por lo tanto, yo creo que en esa parte estamos muy bien, el tipo de alumno que estamos egresando realmente cumple con el perfil de egreso que nuestra universidad nos exige” (Pedro)</p> <p>“Usted podría ser alguien brillante, pero al no ser responsable, esa es causal de detener la práctica, ya que estaba la irresponsabilidad, los atrasos, e irse del colegio antes que los demás profesores” (Andrea)</p> <p>“Em... pero en general también la disposición es buena, el alumno para trabajar digamos en actividades donde a lo mejor no estén directamente involucrados los aprendizajes, pero sí se desarrollen otros tipos de habilidades blandas como la comunicación la empatía el trabajo en grupo, creo que en ese aspecto también es positivo” (Miguel)</p>	<p>Disposición y responsabilidad que poseen los alumnos/as.</p>	<p>Competencias Blandas.</p> <p>Son aquellas competencias o habilidades transversales que refieren al desarrollo de aptitudes sociales, capacidades comunicativas, trabajo en equipo y adaptabilidad frente a un determinado trabajo.</p>
<p>“Dos chicas que tuve se relacionaron bien porque cuando vas al colegio tienes que relacionarte con todas las autoridades” (Andrea)</p> <p>“Con el tiempo se dio una mayor cercanía con las autoridades, incluso como esta alumna tenía un niño chico, me llamaron y decidieron cambiar el horario de práctica para que alcanzara a dejar a su pequeño en su</p>		

<p>ciudad” (Andrea)</p> <p>“Hablan que están muy bien, que se ubican en el lugar del otro, tienen empatía, son solidarios, son buenos acompañantes tienen habilidades comunicativas, siempre están dispuestas a participar, una voluntad tremenda” (Pedro)</p> <p>“decía bueno el concepto de ciudadano es importante pero no es el mismo de hoy en día, no es el mismo que los griegos o atenienses, y la profesora le decía que explicara y no la tomaba en cuenta, y como que la hacía callar así “shiiii shiii” (Andrea)</p> <p>“no sabía situarse, desubicado” (Andrea)</p> <p>“entonces era objeto de bullying en su casa, de abandono y en el colegio también, entonces ella comenzó a comprenderla y empezó a trabajar un poco con ella y la niña está de a poco más se fue dando y ella lo que no tenía al Comienzo se fue formando” (Andrea)</p>	<p>Relaciones interpersonales referidas a la comunidad escolar del centro de práctica</p>	
--	---	--

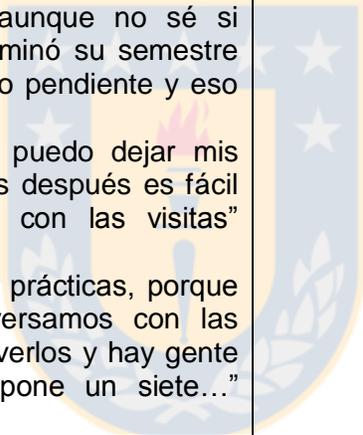


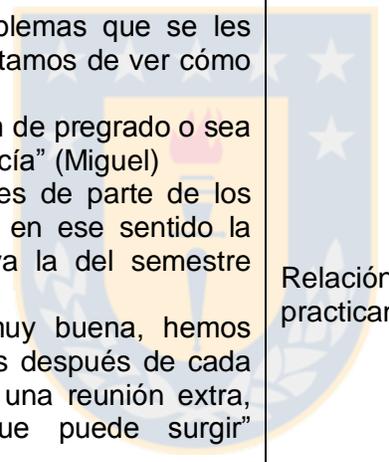
CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍA
<p>“¿Qué pasa si se enferman?, el reglamento estipula que no pierde la práctica, pero si falta tienen que recuperar el tiempo perdido” (Andrea)</p> <p>“Hace años atrás la nota de aprobación era 50 y un alumno reclamó y legalmente la nota ahora quedó en 40 y eso ya está establecido” (Andrea)</p> <p>“La ponderación mayor es del profesor guía no cierto que es de un 60% y la de nosotros es de un 40% simplemente, y eso se divide digamos en lo que es también la evaluación de proceso y la evaluación del portafolio y bueno la evaluación final” (Miguel)</p> <p>“El alumno tiene el derecho de conocer cómo se le va a evaluar, tiene no cierto a tener un trato digno en el colegio, a cumplir realmente las funciones que dice la carpeta porque a veces los colegios los mandan a otras cosas” (Miguel)</p> <p>“El alumno tiene derecho a un profesor supervisor que en la universidad no solo sea un evaluador, sino que sea un tutor” (Miguel)</p> <p>“Tiene que cumplir con la cantidad de horas dentro de su colegio no cierto, realizar las tareas que encomiendan que le encomienda el reglamento la carpeta, usar el delantal eh llegar a la hora” (Miguel)</p> <p>“Todo estipulado en un reglamento de práctica profesional que se le entrega al alumno en una carpeta al principio de su práctica profesional, la carpeta” (Pedro)</p> <p>“Para que el alumno pueda aprobar su práctica tiene que tener aprobado con una nota cierto que pone el profesor guía, otra nota que pone el supervisor, tiene que entregar un informe de práctica” (Francisca)</p> <p>“Bueno la asistencia también obviamente” (Francisca)</p> <p>“Tiene que hacer una práctica en matemática otra en ciencias naturales y otra en jefatura” (Francisca)</p> <p>“Bueno cumplir con las horas estipuladas de asistencia, tienen que asistir ellos a conversaciones con su profesor supervisor” (Francisca)</p>	<p>Deberes y derechos de los alumnos/as</p>	<p>Normas de la Universidad.</p> <p>Se refiere a que, si los docentes y alumnos están en conocimientos las normas o reglamentos impuestos por la Universidad, para el proceso de práctica.</p>
<p>“Yo creo que el apoyo de la universidad sobre todo cuando hay dificultades y que es hay habitualmente cuando uno necesita, está, está constantemente” (Miguel)</p> <p>“Yo creo que la universidad de ese punto de vista está con uno, y uno forma parte de la universidad, por lo tanto, uno representa a la universidad” (Miguel)</p> <p>“La intervención creo que está dentro de lo que la universidad establece, eh... pero pienso también que nosotros podríamos mejorar bastante más ahora en que aspecto, sobretodo en la articulación que se establece entre la universidad y colegio” (Pedro)</p>	<p>Intervención y rol de la universidad en el proceso de práctica.</p>	

“Generalmente el contacto es solo por el profesor supervisor” (Francisca)		
---	--	--



CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍAS
<p>“Es como un proceso de acompañamiento con el estudiante” (Andrea)</p> <p>“Tú vas a ver cómo está este estudiante que he conocido en ramos” (Andrea)</p> <p>“Una persona no es cierto, que en el fondo no solamente está para evaluar, sino que está para acompañar al alumno en todo este proceso” (Miguel)</p> <p>“Una persona que tiene más experiencia que vivió este proceso y de acuerdo a eso pueda nutrir con conocimiento no cierto con esa sabiduría para guiar de la mejor forma al alumno” (Miguel)</p> <p>“Pero la idea es que el alumno vea al profesor como un tutor como un acompañante” (Miguel)</p> <p>“Un profesor que aporte a través de su experiencia, un profesor que aporte desde su disciplina, un profesor cercano, un profesor humano, un profesor que también tenga la empatía de situarse en el lugar del alumno en práctica que tiene a veces miedo” (Pedro)</p> <p>“Ahí creo que está mi mayor apoyo hacia ellos, en ayudarlos, en ser cercanos, en guiarlos a tal punto si es necesario planificamos juntos o estudiamos juntos, elaboramos un instrumento juntos” (Pedro)</p> <p>“Lo importante es que tenga una visión también de un profesor que tiene tantos años de experiencia” (Pedro)</p> <p>“El rol es el de ir monitoreando el trabajo que van haciendo los alumnos” (Francisca)</p> <p>“Y yo tengo entendido que cuando hacen las reuniones de practicante los estudiantes le han manifestado al jefe de carrera, que no han contado con el acompañamiento del profesor” (Andrea)</p>	<p>Rol como supervisor</p>	<p>Rol Docente supervisor. Se entiende como el encargado de observar, evaluar y retroalimentar las clases realizadas por los alumnos en práctica, prestando apoyo a través de su experiencia.</p>
<p>“Empieza un problema, tiempo, reflexión, si tienes hartos ramos tienes que salir corriendo, y el estudiante piensa que uno está siendo superficialmente la supervisión” (Andrea)</p> <p>“A veces sucede que hay mucha carga y la asignación de muchos alumnos practicantes te involucra que no puedas cumplir bien ni en una ni en otra parte” (Miguel)</p> <p>“Es difícil atender siete alumnos con respecto a todas estas necesidades que van saliendo, o sea hay que tutoriarlos hay que estar con él, hay que ir a verlo al colegio” (Miguel)</p> <p>“Yo soy profesor de historia y me tocó evaluar un alumno en lenguaje” (Miguel)</p> <p>“Yo creo que nos falta el tiempo y de repente me gustaría quedarme a las clases de varios cursos o ver horas de orientación o ver más tipos de trabajo del profesor” (Pedro)</p> <p>“La verdad es que nos falta tiempo. Nos gustaría supervisar más” (Pedro)</p>	<p>Dificultades en el ejercicio del rol</p>	

<p>“Yo creo que nosotros no tenemos competencias para evaluar otra asignatura” (Pedro)</p> <p>“Yo creo que el profesor necesita un tiempo para atender a sus alumnos, pero esos espacios tienen que crearse y esos espacios no están dados” (Francisca)</p> <p>“Yo en ciencias naturales no conozco sobre la didáctica de la enseñanza de las ciencias naturales, si le puedo decir al estudiante que puede profundizar, que puede hacer algo más práctico, pero creo que eso no debe ser” (Francisca)</p> <p>“Ustedes ven como uno aquí todos los días son así, y uno atiende tanto a sus alumnos y otros” (Francisca)</p> <p>“porque por ejemplo a mi me asignan a un estudiante cuando yo ya tengo mi horario mi carga académica, y resulta que el estudiante cuando tiene tiempo yo estoy en clases y cuando yo tengo tiempo el estudiante está en clases, eso ya no está en nuestras manos organizar esa parte” (Francisca)</p> <p>“y por ejemplo para ir a supervisarla un día tuve que suspender mi clase, por fortuna, aunque no sé si llamarlo fortuna el estudiante no terminó su semestre por otras situaciones entonces quedo pendiente y eso quedó ahí” (Francisca)</p> <p>“¿se fijan que es complicado? No puedo dejar mis clases para ir a supervisar, entonces después es fácil decir que el profesor no cumplió con las visitas” (Francisca)</p> <p>“Lo otro que es un problema en las prácticas, porque uno se esfuerza de repente conversamos con las profesoras uno se esfuerza por ir a verlos y hay gente que parece que no va nunca y pone un siete...” (Andrea)</p>		
<p>“Por un lado tener experiencias de enseñanza, no solo en la universidad, sino en el nivel en el que está supervisando” (Andrea)</p> <p>“No estar tan pegado a las teorías, porque tienes que mezclar con el sentido común y que el ser humano que estas guiando está en crecimiento” (Andrea)</p> <p>“Bueno primero debería tener una cantidad de años de experiencia, haber hecho clases en aula” (Miguel)</p> <p>“Relacionarse con la especialidad que está evaluando” (Miguel)</p> <p>“Tiene que tener las competencias relacionadas con la empatía con ponerse en lugar de otro, del trabajo en equipo” (Miguel)</p> <p>“Tiene que manejar también las habilidades blandas para todo el trabajo que no es directamente contenido pero que está inserto dentro del establecimiento” (Miguel)</p> <p>“Un profesor empático, capacitado, eh... un profesor que tenga las competencias tanto personales como</p>	<p>Competencias para ser docente supervisor</p>	

<p>profesionales, la disciplina que enseña, en la didáctica que va a enseñar” (Pedro)</p> <p>“Lo ideal es que sea un profesor, y que no sea un especialista en ciertas áreas” (Pedro)</p> <p>“Yo creo que primero tiene que tener experiencia en el aula, tiene que conocer a los estudiantes, tiene que conocer la dinámica de un establecimiento educacional” (Francisca)</p> <p>“Tiene que ser profesor, creo que es una de las cosas fundamentales” (Francisca)</p> <p>“el supervisor tienen que ser comunicativo con los niños, no puede llegar de forma ajena, tiene que ayudarlo al estudiante, él está solo con treinta niños” (Andrea)</p>		
<p>“En general siempre tenemos buenas relaciones” (Andrea)</p> <p>“Nunca me había tocado un caso como el del semestre anterior entonces mi pregunta es ¿cómo una persona llega a quinto?” (Andrea)</p> <p>“Nos juntamos y plantean los problemas que se les están presentando y entre todos tratamos de ver cómo resolver los problemas” (Andrea)</p> <p>“Yo trabajé con ellos en la formación de pregrado o sea le hice varias asignaturas y los conocía” (Miguel)</p> <p>“Tuve muy buenas recomendaciones de parte de los colegios donde trabajaron así que en ese sentido la última experiencia fue muy positiva la del semestre anterior” (Miguel)</p> <p>“Mi relación con ellos ha sido muy buena, hemos conversado y siempre conversamos después de cada visita, si es necesario llamamos a una reunión extra, conversamos algún problema que puede surgir” (Pedro)</p> <p>“Hago aportes que la profesora en forma personal me hace llegar a mí, me refiero a la profesora guía” (Pedro)</p> <p>“Yo creo que en general mis alumnos han sido buenos alumnos” (Francisca)</p> <p>“Sé que algunos no se quieren venir conmigo porque yo soy bien exigente, pero la exigencia la hago con el fin de que mejoren” (Francisca)</p>	 <p>Relación con el practicante</p>	
<p>“En general me han tocado buenos profesores tanto aquí como en el Alto Biobío” (Andrea)</p> <p>“Dentro del ámbito profesional buena, de hecho yo me echo hasta amigo de algunos profesores de tantas veces ir a supervisar de hecho hemos terminado contactándonos más allá del ámbito profesional” (Miguel)</p> <p>“En términos generales eh digamos normal de profesional a profesional” (Miguel)</p> <p>“La relación con los profesores guías es excelente</p>	<p>Relación con el profesor guía</p>	

<p>además que ya nos conocemos bastante a través del tiempo, eh podemos conversar tranquilamente, tenemos el nivel de confianza para tratar ciertas temáticas” (Pedro)</p> <p>“Siempre se repiten los colegios, estamos siempre supervisando al menos en mi asignatura que es ciencias naturales, ya los conozco bastante entonces ya en ellos hay un cierto grado incluso de amistad en algunos donde podemos trabajar bien” (Pedro)</p> <p>“Tienen la confianza suficiente como para contarnos lo que ellos perciben de los alumnos” (Pedro)</p> <p>“Bien, pero es la conversación en el rato que uno va, que más tiempo ni ellos ni uno tienen” (Francisca)</p> <p>“Generalmente cuando voy como el profesor guía el también va y se sienta atrás aprovechamos de conversar un ratito, y consultar cómo le está yendo, pero más conversación no se da” (Francisca)</p>		
<p>“Tenemos una pauta” (Andrea)</p> <p>“Está basada un poco en el marco para la buena enseñanza y esa es la pauta que se aplica” (Andrea)</p> <p>“Entonces ahora se está velando que durante el proceso el alumno sepa cómo está” (Andrea)</p> <p>“Yo utilizo un criterio más que nada cualitativo, yo trato de no evaluar con nota en sí, yo creo que todo esto es un proceso” (Miguel)</p> <p>“No soy muy partidario de andar evaluando cuantitativamente cada vez que voy” (Miguel)</p> <p>“Tengo un pequeño documento no cierto, donde fundamentalmente apunto a las fortalezas a las debilidades y a las sugerencias que yo les puedo dar y en razón de eso después de que voy a supervisar hay una retroalimentación” (Miguel)</p> <p>“Lo veo como un proceso cualitativo de aprendizaje constante, no lo veo como algo que hay que poner nota cada vez que uno va” (Miguel)</p> <p>“Superviso a mis alumnos en la disciplina, me refiero en la asignatura de ciencias naturales, para mí es fundamental un buen manejo de la información, obviamente que también evalúo aspectos de la didáctica” (Pedro)</p> <p>“Creo que le doy mucha importancia al dominio de la disciplina (especialidad) para cual el alumno fue preparado” (Pedro)</p> <p>“Pienso que si algo tengo que evaluar con rigor es la especialidad” (Pedro)</p> <p>“Yo me baso estrictamente en lo que la carpeta señala, pero también hay espacios en esta carpeta para hacer observaciones que uno considera relevante también y que es un valor agregado a esta práctica profesional” (Pedro)</p> <p>“En cuanto a evaluación de repente a veces un</p>	 <p>Criterios para la evaluación del proceso de práctica</p>	

número como una calificación de repente no expresa todo lo que un alumno realmente ha hecho, y entonces yo pienso que hay que describir que hay que realizar una reflexión frente a esa evaluación y están los espacios para hacerlo, en esa carpeta igual uno se podría informar o hacer un informe de la alumna en donde a lo mejor ella participo en otros eventos en que no le correspondía hacerlo, pero ella también lo hizo” (Pedro)

“Bueno hay un montón de cosas que no están contemplados en esta pauta de evaluación pero que uno a la hora de evaluar lo considera también esos aspectos es importantes”. (Pedro)

“para mi es fundamental un buen manejo de la información, obviamente que también evalúo aspectos de la didáctica, evalúo aspecto en lo que es planificación de la clase, de la estructura de la clase, en donde tiene que haber una provocación tiene que haber un trabajo experimental tiene que haber una socialización y un cierre cognitivo” (Pedro)

“Pautas, tenemos pautas y las pautas las conocen los estudiantes y los profesores” (Francisca)

“Cómo hago una supervisión, por ejemplo, yo voy a ver a mi alumno y registro paso a paso todo lo que veo en una clase, empiezo a escribir lo que están haciendo los ejercicios, em... aquí, por ejemplo: clase de matemáticas, y empiezo a registrar el objetivo, las sugerencias, lo que están haciendo” (Francisca)

“cuando he ido a ver las practicas si se están esforzando por hacer sus clases, usar bien el pizarrón, escribir bien, su ortografía, hacer que cada niño opine, igual se observa esa inseguridad, pero no hay que darle tanta importancia porque todos los seres humanos son inseguros al hacer algo por primera vez” (Andrea)

CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍAS
<p>“Pero está pensada que la práctica sean lugares cerca, de buena calidad, en lo posible municipales y que tú puedas ir tomando la micro” (Andrea)</p> <p>“Por reglamento están prohibidas las practicas afuera” (Andrea)</p> <p>“En primera instancia tratamos de trabajar con instituciones que sean eh de dependencia municipal, porque es la realidad masiva y es la responsabilidad que tenemos nosotros cierto como una universidad pública” (Miguel)</p> <p>“También se trabaja con algunos colegios particulares y algunos colegios privados también” (Miguel)</p> <p>“El alumno tiene la oportunidad de elegir el colegio sí es que él tiene una sugerencia, tiene que hacerla saber al momento que esta se planifica, pero hoy día se le está dando más prioridad a los colegios que son de Los Ángeles” (Miguel)</p> <p>“Por recursos, por logística, por profesores la verdad no tiene la disposición de poder atender a todas las necesidades de la provincia” (Miguel)</p> <p>“Nosotros optamos por estos colegios [municipales] porque hay un convenio con la universidad con la con lo... eh con las administraciones educacionales de la municipalidad” (Pedro)</p> <p>“Eso también [en referencia al lugar donde se debe hacer la práctica] no nos limita a que nosotros podamos también realizar con nuestros alumnos prácticas en otros lugares, hay colegios particulares subvencionados” (Pedro)</p> <p>“Nosotros ubicamos a nuestros alumnos en el sistema comunal de educación, que yo creo que donde ellos van a trabajar la mayoría de ellos” (Pedro)</p> <p>“Miren ahí los colegios los designa y en esa parte se encarga el coordinador de práctica que es el encargado de todo esto” (Francisca)</p> <p>“A mí los primeros días de septiembre me manda un correo donde dice profesora usted tiene que ir a supervisar a tal alumno en tal colegio” (Francisca)</p>	<p>Elección Centros de práctica</p>	<p>Vínculos establecidos entre la universidad y los centros de práctica.</p> <p>Es la relación entre las instituciones que albergan a los estudiantes y que entrega las medidas necesarias para la formación profesional y docente.</p>
<p>“Deberíamos tener un catastro de las mejores profesoras, y profesores dispuestos a darse el tiempo de guiar a otros” (Andrea)</p> <p>“Nosotros podríamos mejorar bastante más, ahora en que aspecto, sobretodo en la articulación que se establece entre la universidad y colegio” (Pedro)</p> <p>“Creo que tal vez a nosotros nos falta como universidad tener nexos con esa escuela para que tengamos una retroalimentación constante” (Pedro)</p> <p>“Creo que lo ideal sería que la universidad tuviera centros de práctica cierto, centros experimentales, donde tanto los alumnos en pasantías como los</p>	<p>Deficiencias de los vínculos establecidos entre la Universidad y los centros práctica.</p>	

<p>alumnos en práctica pudieran estar constantemente y que haya una conexión constante” (Francisca)</p> <p>“Habría que establecer una relación entre los colegios y la universidad, es decir tener centros experimentales en primer lugar” (Francisca)</p> <p>“Se ha hablado de centros de practica experimentales y que también esos profesores se integren al equipo de investigación de nosotros” (Andrea)</p> <p>“Se ha hablado de una escuela experimental, como las normales, la Chile, si tu hacías la práctica ahí. Y hay varias cosas que se dificultan, los DAEM tienen sus reglas, cuando le enviamos las cartas al DAEM, se demora más de un mes en firmarla y es solo firmarla, entonces el sistema funciona como rueda de carreta” (Andrea)</p> <p>“no son muy pocos los que permiten el proceso, y acá nosotros podemos poner el reglamento, pero nosotros no podemos reglamentar la vida de la escuela, al llegar allá es otra cosa [...] el colegio manda, los colegios tienen sus reglas, por reglamento no es su tarea revisar pruebas, pero es responder al colegio...” (Andrea)</p>		
--	--	--



Tabla análisis Focus Group Profesores Guías

CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍA
<p>“Yo diría que vienen bien preparados y cuando tienen alguna duda preguntan, antes de... de... de presentar clases, de hacer sus clases si tienen alguna duda consultan, o también de repente cuando... hay varias posibilidades de entregar contenidos se asesoran de cuál puede ser la mejor forma de llegar al alumno” (Camila)</p> <p>“Bien preparados en los contenidos, dominan bien el contenido” (Constanza)</p> <p>“Yo creo que lo positivo considero que son las estrategias [...] porque uno sabe que de repente el contenido se puede abordar de distintas formas y con cada curso de repente una estrategia no funciona como funciona con el otro” (Pamela)</p> <p>“La chica que yo observe ella eh... eh claro ocupo varias estrategias y trato de ir innovando y eso es... es súper emm... es interesante ver, porque los chicos responden bien” (Pamela)</p> <p>“Si, se tienen que adecuar al a como funcionamos nosotros” (Constanza)</p> <p>“Se guiaban [con el modelo de planificación] con el que teníamos nosotros y tenían más tiempo para preparar bien sus clases” (Carla)</p> <p>“Si son ehh bien... bien marcadas si, las partes de la clase” (Constanza)</p> <p>“Pero ellos llegan con la estructura (de una clase) bien clarita” (Constanza)</p> <p>“Harto de inicio, desarrollo, objetivo siempre en la pizarra” (Camila)</p> <p>“Yo diría que llegan bien preparados” (Carla)</p> <p>“Tenía dominio del contenido, hizo hartas ese... ocupo hartas estrategias para para abarcar los contenidos, no solamente de una sola forma” (Pamela)</p> <p>“Tenía dominio de grupo de del curso” (Pamela)</p> <p>“En las clases guiarlas con los contenidos ese para mí es como un segundo plan, porque los contenidos yo... yo sé que vienen, por lo menos las dos experiencias que he tenido de la universidad y vienen preparados bien en los contenidos” (Constanza)</p>	<p>Dominio de contenidos, Planificación y Estructura de clases</p>	<p>Competencias Técnicas</p> <p>Aquellas que están referidas al desarrollo de las metodologías, dominio de contenidos y planificación de clase por parte del alumno en práctica</p>

CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍA
<p>“Bueno aquí el alumno practicante no solamente cumple la práctica propiamente tal, sino que aquí colabora en todo lo que haya que hacer, por ejemplo, si tenemos un acto y tenemos que hacer muchas cosas ya que nos colaboran con... con el escenario, con... con los niños que van a participar, siempre va... va más allá de... de lo propiamente de la experiencia del aula” (Constanza)</p> <p>“Si, también cubrir algún otro curso que... que otro profesor allá faltado una emergencia y en ese sentido igual yo encuentre que es lo mejor” (Carla)</p> <p>“Cuando lo mandan a uno a cubrir porque uno profesora se sintió mal y toma ese curso, ahí como que uno tiene que ver si realmente tienen dedos pal piano o no, entonces eso igual uno acá lo desarrolla” (Carla)</p> <p>“Si nosotras necesitamos de la colaboración no sé para armar una actividad y... le pedimos la ayuda, le entregamos ah, es como la responsabilidad y la autoridad también para que se puedan desenvolver con confianza y yo creo que y ahí el compromiso y la responsabilidad es súper importante” (Constanza)</p> <p>“Yo creo que por sí solos se dan cuenta que eso es súper importante aquí (compromiso)... y lo tiene que hacer porque igual tienen que dejar la mejor impresión, porque se están iniciando” (Constanza)</p> <p>“Tenía dominio de grupo de del curso” (Pamela)</p> <p>“En general si, tenía buena disposición con los chicos sí” (Pamela)</p> <p>“Entonces son como mucho más cercanos con los niños, más afectivo” (Carla)</p> <p>“(Ella) también muy responsable, preparaba sus cosas, los niños la querían muchísimo, entonces para mi bien que vengan y se nota que le ponen empeño, que están preparados” (Camila)</p> <p>“Fue muy responsable, muy proactiva, yo no tenía que estar diciéndole algo para que ella, ¿tía se acuerda que...?, ella llegaba sola con ideas nuevas, iba un paso más adelante, ese muy responsable, muy cercana a los niños” (Constanza)</p> <p>“Además, que se manejaba muy en esto del domino de grupo porque además ella tiene como como que pertenece de algo... de la iglesia, entonces en ese aspecto, no... Lo hacía, pero súper bien” (Constanza)</p> <p>“En la corrección de pruebas de repente que uno está con algunas pruebas, gentilmente tía la ayudo, la ayudo con un curso, corrijo y también es una ayuda para nosotros” (Camila)</p>	<p>Habilidades transversales.</p>	<p>Competencias Blandas</p> <p>Son aquellas competencias o habilidades transversales que refieren al desarrollo de aptitudes sociales, capacidades comunicativas, trabajo en equipo y adaptabilidad frente a un determinado trabajo.</p>

CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍA
<p>“Cumplir con las horas... de práctica” (Constanza)</p> <p>“La evaluación me imagino, la evaluación que hace uno” (Camila)</p> <p>“Ver la evaluación, obviamente en la evaluación va todo lo que son horas, clases” (Pamela)</p>	<p>Requisitos de aprobación de los alumnos para el proceso</p>	<p>Normas de la Universidad para el proceso de práctica</p>
<p>“Se supone que al principio a observar y después hacer a tomar una unidad completa” (Carla)</p> <p>“Me imagino que, dentro de los derechos de los alumnos, será que uno tenga un trato amable con la persona que llega” (Camila)</p> <p>“Que lo haga participar de todas las actividades del colegio” (Constanza)</p> <p>“Presentar algún certificado en el caso que la persona este enferma” (Carla)</p> <p>“Primero aconsejan y después ese practicar material, aplicar, esos son como sus deberes, como uno los suele preparar bastante en como es el proceso [guiar durante el proceso de observación]” (Constanza)</p>	<p>Conocimiento de deberes y derechos</p>	<p>Se refiere a que si los profesores guías de los establecimientos están en conocimiento de las normas o reglamentos impuestos por la universidad para el proceso de práctica</p>



CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍA
<p>“Bueno los alumnos llegan con su carpetita, llegan solitos” (Camila)</p> <p>“Llega el coordinador de práctica, él es el que viene a plantear si pueden llegar, pero tampoco nunca dice que, si tenemos dos, tenemos tres [alumnos], no, si no es que viene a preguntar si puede enviar y después [los alumnos] llegan solitos” (Camila)</p> <p>“Es que hubo una niña que llego en primer ciclo y tuvo... tuvo problemas [...], pero en relación al acompañamiento que hacen en la universidad el profesor vino y la cambió de colegio, o sea no hubo, yo encontré, que no hubo como una resolución del conflicto” (Carla)</p> <p>“Solamente [hay contacto con la universidad] cuando vienen a supervisar” (Camila)</p>	<p>Intervención de la Universidad durante el proceso</p>	
<p>“Lo que me paso a mí como tres veces nos dejaron plantadas, ni se acuerdan que iban a venir tal día (a supervisar)” (Carla)</p> <p>“Si, de repente decían este día van a venir a supervisar y no llegaba la persona” (Constanza)</p> <p>“Y varias veces [haciendo referencia a una ausencia de la supervisión]” (Carla)</p> <p>“Sí, claro es verdad eso, a mí igual me pasó eso [no ir a supervisar cuando se había avisado]” (Pamela)</p> <p>“Porque tenían otras cosas o surgió algo a último momento y no, no venían no más (a supervisar)” (Camila)</p> <p>“Porque no avisar en la mañana (que no irán a supervisar), ahí por teléfono si todos tienen los números de los alumnos, todos” (Carla)</p> <p>“En realidad esa relación en la primera ocasión que vienen se presentan yo soy tanto, tanto y vengo a supervisar a tal persona y después para la segunda vez, adelante, pasa, se sienta atrás, ve la clase ese hasta luego profesora me tengo que retirar, ya me voy algo así y seria todo” (Camila)</p> <p>“No, no si nunca hemos conversado, saludo, presentación y saludo y después llegan observan la clase y hasta luego” (Constanza)</p> <p>“No en la de mi alumna yo no la vi cuando la vinieron a supervisar, porque vinieron solo, una vez, una vez vinieron” (Pamela)</p> <p>“El profesor que vino a ver a mi alumna conmigo en historia, él si vino al principio de la práctica, pidió si podía venir en un recreo a conversar conmigo y conversamos en realidad, él me dijo que él la iba acompañar el proceso, me dijo ahí lo que teníamos que</p>	<p>Desempeño del rol del docente supervisor</p>	<p>Vínculos establecidos entre las instituciones formadoras</p> <p>Es la relación entre las instituciones que albergan a los estudiantes y que entregan las medidas necesarias para la formación profesional y docente</p>

<p>evaluar, que era lo que él esperaba de ella, pero resulta que después por tiempo no pudo hacer lo que él había dicho, tampoco se había comprometido a venir una vez a la semana, pero dijo espero que nos veamos antes de que yo la venga a evaluar, para ver en que van ustedes, como ha ido ella, pero después no pudo venir y ocurrió lo mismo que con las demás, que vino al momento de ver la clase no más y una vez” (Carla)</p>		
---	--	--



CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍA
<p>“De hecho uno lo hace [la retroalimentación] por el bien de que... de que por el día de mañana... uno siempre le da consejos, ¿mira sabes que esto es así o no es así o cuando te pase esto tú tienes que hacerlo de esta forma” (Constanza)</p> <p>“Lo primero es acoger, hablar con la persona que llega y conocernos un poco y después ya viene todo lo demás del contenido y como se hacen las clases, por aquí y por allá buscando la mejor forma, pero lo primero es la acogida creo yo” (Camila)</p> <p>“A mí me gusta ser profesor guía, porque me siento como con la oportunidad de ayudar a alguien que le espera mismo que está viviendo uno, de aconsejarla de darle como tipos que yo sé que le van a servir en el futuro” (Constanza)</p> <p>“En la otra parte que en el día a día, en la parte social, en desenvolverse con los alumnos, los apoderados, los colegas ese hubo cosas tan simples como llenar el libro, a mí me gusta tener la oportunidad de ayudar o de tenderle la mano al que viene después de mí” (Constanza)</p> <p>“Para poder guiar tiene que tener esa voluntad y disponer de tiempo también para poder guiarla y enseñarle también esas cositas que uno que, yo no llevo tanto tiempo pero que he aprendido de las colegas” (Carla)</p> <p>“Creo que es fundamental entregar confianza entregar ese, o sea dar tips, como decía la tía ese entregar como la autoridad a la persona que esta que al final va a ser un colega” (Pamela)</p> <p>“Los profesores de repente que son guías no toman la oportunidad, así como algo positivo [...] entonces como que no le toman el peso es una situación súper... que puede determinar esa como la experiencia de una persona, entonces en ese sentido si yo creo que es un gran rol y hay que hacerlo bien y ser súper positivo en todo aspecto con el alumno en práctica” (Pamela)</p> <p>“Hay que tratar de retroalimentar positivamente siempre, las criticas hacerlas positivas, los comentarios, es súper importante” (Pamela)</p> <p>“Yo creo que tenemos que estar a la par los dos, aunque uno sea el profesor guía de la otra persona, pero somos las dos profesoras, por lo tanto, no puede estar uno mirando en menos a la otra” (Camila)</p>	<p>Descripción del rol profesor guía</p>	<p>Rol como profesor guía</p> <p>Figura con mayor cercanía al alumno practicante y perteneciente al centro de práctica, encargado/a de orientar y conducir el proceso.</p>

CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍA
<p>“Además hay cosas que la Universidad a uno no le enseña, por ejemplo, yo no estuve hace mucho, nunca nos enseñaron a construir un instrumento de evaluación, entonces la oportunidad que uno tiene de ver la prueba de una colega y de estar mirando la construcción de los ítems y todo eso, a uno igual le sirve para su desarrollo después profesional” (Carla)</p> <p>“Y es una ayuda, es como recíproco, porque ellas también aprenden como cosas tan mínimas que son súper necesarias (Constanza)</p> <p>“Revisar una prueba es súper importante porque ahí se van dando cuenta porque una tabla tiene que estar elaborada simplemente asignar cualquier puntaje entonces son cosas que algunas personas las ven, así como... como no con la importancia que tiene y ese trabajo como dicen en la práctica finalmente es la única oportunidad que tienes como tú para aprenderlas” (Constanza)</p> <p>“O llenar el libro, tampoco nos enseñan a llenar el libro y eso igual tiene un... un... una estructura y uno lo aprende mirando a la profesora guía o la de repente las tías nos decía como se hace y se aprende acá la verdad” (Pamela)</p>	<p>Beneficios del proceso de práctica</p>	<p>Proceso de práctica profesional</p> <p>Instancia final de la formación docente de pregrado que permite un encuentro con la vida profesional, centros educativos y que culmina con la integración del alumno practicante a todas las labores docentes.</p>
<p>“Yo creo que a lo mejor mas acompañamiento de la universidad con los practicantes, que de repente se ven como muy... muy solos en el proceso entonces de repente los vienen a supervisar y sería todo, entonces un poco más de acompañamientos con ellos, para que los vayan orientando, porque igual hay aspectos que son importantes, no solamente en lo pedagógico” (Carla)</p> <p>“Yo coincido con él con el acompañamiento, yo creo que es poco el acompañamiento de la universidad respecto a los alumnos en práctica” (Constanza)</p> <p>“Solo cuando venía era cuando venía a mirar la clase [el docente supervisor] y era una o dos al semestre y era el único acompañamiento, a menos que... que se no sé, se hablara allá en la universidad, lo desconozco, pero acá en el colegio era eso y sería, yo creo que debería tener como más apoyo de la universidad en su práctica” (Constanza)</p> <p>“Con esas cantidad de horas [de práctica] creo que son 30 horas, pero al final de aula creo que son como 20 horas, eso es como casi como insuficiente para una la formación de un profesional, entonces casi insuficiente, debería ser eso o más yo creo” (Carla)</p> <p>“Yo igual encuentro razón que uno la única forma de aprender todo todo todo en es en el terreno y no</p>	<p>Cambios que realizarían al proceso de práctica.</p>	

<p>deberían ser menos esas horas incluso es poco” (Pamela) yo creo que el tema de las horas estas bien, pero deberías ser mas en aula, si unas 5 horas más en aula por ultimo como para tomar más el ritmo” (Pamela)</p>		
--	--	--



Tabla análisis Focus Group Alumnos Practicantes

CITAS	TÓPICO	CATEGORÍA
<p>“Una fortaleza por ejemplo a modo personal emm... manejo de contenidos, lo que es majeo de contenidos no tuve ningún problema” (Emilia)</p> <p>“pero igual yo creo que el manejo de contenidos fue una gran fortaleza en lo que fue mi practica” (Emilia)</p> <p>“En cuanto a conocimientos yo me siento orgullosa de haber sido alumna del profesor, porque me enseñó todo lo que uno tiene que saber para enseñar de primero a octavo básico, así que no te van a pillar no te van a pillar ni en geografía ni en nada, en formación ciudadana nada” (Nicole)</p> <p>“Otra fortaleza, bueno estructura de clases yo creo que curriculum estructura, planificación no tengo ningún problema, yo me acostumbre a planificar todo, el colegio me pedía una forma a demás de lo que pedían acá, pero fue súper útil lo pude hacer” (Nicole)</p> <p>“En cuanto a planificación también lo considero una fortaleza, porque puedo planificar de cualquier forma me pasan cualquier formato y te lo voy a planificar y va a estar bueno” (Nicole)</p> <p>“En conocimientos no me costó nada en realidad, porque la universidad nos prepara muy bien y si hay algo que uno no maneja lo puede buscar en internet y eso va a estar disponible siempre, entonces no lo veo como una debilidad sino como una fortaleza” (Pablo)</p> <p>“En el ámbito de curriculum y en planificaciones me manejo muy bien, la universidad nos preparo mucho en eso, llegué allá e inmediatamente lo mismo que en la U, la de unidad, clase a clase, semestrales y como yo veía a los profes allá en el colegio estaban todos complicados por eso y como que en realidad uno sabe que tiene que copiar el objetivo a realizarse y para mí no me... no me fue con dificultad” (Pablo)</p> <p>“la fortaleza que destaco es el uso de estrategias metodológicas, creo que la universidad nos potencia mucho en eso, que el conocimiento está pero hay que saber aplicarlo entonces las diferentes estrategias que vimos en historia o en lenguaje apliqué mucho en la práctica, a lo mejor en otro nivel pero si fueron aplicadas lo que hicieron los profes con nosotros o bien lo que nosotros fuimos aprendiendo a base de la teoría” (Pablo)</p> <p>“El ramo de inclusión que tienen aquí en la universidad, yo me tome súper enserio ese ramo y bucha que me ha servido” (Valentina)</p> <p>“Otra fortaleza que entrega no la universidad, sino la carrera son las prácticas previas, las pasantías, porque</p>	<p>Fortalezas de los alumnos en cuanto a competencias técnicas.</p>	<p>Competencias Técnicas</p> <p>Aquellas que están referidas al desarrollo de las metodologías, dominio de contenido y planificación de clases, por parte del alumno en práctica</p>

<p>uno va tomándole el ritmo más a lo que va a hacer, sabe a lo que se va a enfrentar de algún modo” (Pablo)</p> <p>“Aprendí bastante el tema de las metodologías, en cuanto a la planificación” (Raquel)</p> <p>“Sabís que me pasa, que en historia le saque más provecho que en lenguaje y eso que lenguaje me gusta más, pero con historia en las clases que tuvimos en la universidad nos sirvieron demasiado” (Raquel)</p> <p>“Bueno a mí en realidad en cuanto a contenidos la fortaleza al igual que mi compañera la presenté en historia, a pesar de lenguaje a mí me gustaba mucho más, siento que la entrega de conocimientos por parte de la universidad fue pobre” (Daniela)</p> <p>“En cuanto a los contenidos yo creo que la universidad si cumplió su objetivo” (Alfonso)</p> <p>“En cuanto a las metodologías y las didácticas creo que creo que es súper buena la formación, ya que, ya que hubieron ramos tanto de lenguaje como de historia que trataban con la didáctica” (Alfonso)</p>		
<p>“Tenemos profesores y asignaturas que en realidad no nos sirven de nada y creo que eso es una desventaja para nosotros como estudiantes nos hacen perder el tiempo” (Emilia)</p> <p>“Era bastante complicado, en historia no se me hizo tan difícil como en lenguaje, tengo más habilidades en lenguaje, pero si hubiese aprendido más acá, me hubiesen enseñado más contenido acá, quizás habría sido mucho más fácil” (Nicole)</p> <p>“Pero no puedo decir lo mismo de lenguaje, en lenguaje los conocimientos gracias a Dios la profesora guía fue mi profesora de lenguaje y yo siempre fui muy aplicada en lenguaje, así que yo enseñé lo que ella me enseñó básicamente” (Nicole)</p> <p>“Algo que me ha costado mucho hacer que es el cierre, nunca alcanzo, siempre me falta tiempo eso me cuesta mucho así que eso sería una debilidad en cuanto a estructura de clases me cuesta hacer el cierre, siempre es un desafío para mí el cierre de la clase” (Nicole)</p> <p>“Yo creo que en eso de lo más débil era en eso del cierre de clases igual, porque como era primero [primero básico] para que se organizaran, que tenían que formarse que ir a lavarse las manos que iban al baño y ahí se me iban como quince minutos” (Natalia)</p> <p>“En el caso de lenguaje me costo, tengo que decir que tuve que estudiar buscar información en internet de nuevo porque para ser sincera no me siento preparada en lenguaje” (Raquel)</p> <p>“Siento que tuvimos muchos ramos de lenguaje en donde lo voy a decir directamente venia a puro perder el tiempo, porque sinceramente para mí una clase de</p>	<p>Debilidades en cuanto a competencias técnicas de los alumnos practicantes.</p>	

<p>lenguaje no era venir a la U a hablar de la vida” (Daniela)</p> <p>“Yo igual tuve hartos vacíos, por ejemplo hubo un año en donde no tuvimos clases en casi todo el semestre con una profesora y... y no llego reemplazo, venia una semana a dar una clase y faltaba otra semana más y creo que eso igual, eh nos faltó harto y quedaron hartos vacíos de contenidos” (Alfonso)</p> <p>“Tengo que asumir que tengo una debilidad en las planificaciones, me gusta que si se me ocurre una idea y luego de hacerla hago la planificación” (Alfonso)</p>		
---	--	--



CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍA
<p>“Con mi propia profesora que fue de historia que traigo nuevamente, hicimos súper buena dupla, o sea hicimos mucho en conjunto, fue súper positiva aprender a trabajar con otra persona” (Nicole)</p> <p>“Yo creo que fortaleza a modo personal la responsabilidad y el compromiso son mías, jamás llegue tarde a la práctica y mi compromiso se hizo notar” (Pablo)</p> <p>“Porque hice muchas horas que no tenía que hacer, muchas, pero era por los niños, me quedaba ensayando con ellos me decían tía ¿por qué no se queda? ¿Tía por qué no ensaya con nosotros? Y era como ya, inventemos el baile, así que no de verdad, pero era por ellos en realidad y hay uno se ve el compromiso” (Nicole)</p> <p>“El compromiso parte desde ahí, uno se compromete con el niño más que con el colegio, yo por lo menos me comprometía con los niños, porque ellos querían no sé pu el aniversario del colegio y ellos decían ¿tía usted va a estar con nosotros? Y uno quiere estar con ellos” (Nicole)</p> <p>“Para ser profesor tienes que tener habilidades sociales bien fuertes en ese sentido, así que yo creo que mayores dificultades por lo menos yo que los conozco hace tiempo, los que estamos aquí no tenemos tantas dificultades en eso” (Valentina)</p> <p>“en cuanto a compromiso yo estaba a las 8:30 en el colegio y entraban a las 9” (Natalia)</p> <p>“Yo creo que una de las fortalezas que tuve fue la cercanía con los niños” (Daniela)</p> <p>“Con mi profesora de jefatura de hecho organizamos actos y todo en conjunto y el trabajo con ella fue más que en el colegio fuera de él, a veces yo le preguntaba algo fuera del horario y ella siempre tenía disponibilidad para hacerlo” (Daniela)</p> <p>“Yo creo que a pesar del trato que nos daba nuestra profesora guía, que era muy pesada para decir las cosas, de repente era muy confrontacional y a veces lo hacía tratando de provocarnos y de ver si le respondíamos mal, pero jamás. Yo por mi parte, por lo menos jamás la trate mal y ni siquiera le llevaba la contraria” (Daniela)</p> <p>“Llegábamos a la hora, a pesar de lo difícil de llegar siempre llegábamos a la hora” (Daniela)</p> <p>“Siempre cumplíamos con lo que se nos pedía, aunque sea trabajo que no nos correspondía” (Daniela)</p> <p>“Hicimos trabajo colaborativo, jamás nos negamos ni pusimos mala cara aunque a veces no queríamos, lo hacíamos no más” (Raquel)</p>	<p>Fortalezas de los alumnos en las competencias blandas.</p>	<p>Competencias Blandas</p> <p>Son aquellas competencias o habilidades transversales que refieren al desarrollo de aptitudes sociales, capacidades comunicativas, trabajo en equipo y adaptabilidad frente a un determinado trabajo.</p>

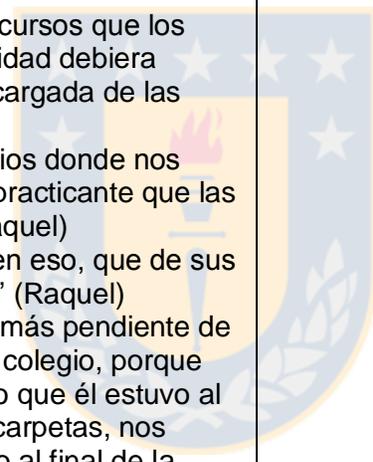
<p>“En este caso tuve una buena experiencia, un buen trabajo en equipo, buenas relaciones con la gran mayoría” (Alfonso)</p>		
<p>“Con los alumnos, yo soy súper cruel, pesao, no soy como de esos ¡oh! los alumnos que son lindos, no yo soy súper bruto, soy súper rudo que no sé como se dice” (Pablo)</p> <p>“A ver a mi me cuesta algo que tengo que decirlo, me cuesta mucho lo que es trabajo en equipo, yo soy muy perfeccionista en ese cuento, y me costó me costó bastante eh formar equipo con los otros practicantes que habían” (Valentina)</p> <p>“En cuanto al trabajo en equipo, si equipo decimos más de dos, soy pésima trabajando con tres o cuatro personas, pero me di cuenta que para mi tres cuatro ya no puedo” (Nicole)</p> <p>“En cuanto a debilidades el trabajo en equipo solamente la vi con la profesora de historia, porque yo sentía que con ella no podía trabajar en equipo” (Daniela)</p> <p>“Siguiendo el tema del trabajo en equipo yo creo que tuve más debilidades que fortalezas, eh ya que el problema con la profesora a cargo de historia era continuo no le gustaban las nuevas ideas” (Raquel)</p>	<p>Debilidades en cuanto a competencias blanda por parte de los alumnos.</p>	

CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍA
<p>“Yo lo describiría como útil muy útil porque uno pasa cuatro años viendo teoría así... entre comillas porque tenemos las pasantías también, en realidad ya en el último año te das cuenta de la labor real que tienes como profesor pu, que vas a tener que hacer el resto de tu vida...” (Pablo)</p> <p>“Yo lo describiría como algo provechoso uno le saca mucho provecho de lo que ve ahí... no solo porque uno aprende sino porque uno ve como los demás profesores trabajan...” (Nicole)</p> <p>“Que es positivo enfrentarse con lo que uno cree que es difícil y al final se da cuenta de lo que uno cree que era difícil no lo es y que hay otras cosas mucho peores así que por eso eh provechoso y positivo así lo describiría yo” (Nicole)</p> <p>“Yo creo que más que nada es como enfrentarse a la realidad, uno no enfrenta la realidad hasta que está en la práctica y tiene que estar todo el día en el colegio todos los días en el colegio o sea no es la realidad de cuando uno trabaja pero es similar” (Emilia)</p> <p>“Por lo menos para mí fue un cable a tierra, me hizo aterrizar desde la teoría que manejaba a la realidad y práctica de cómo se trabaja” (Valentina)</p> <p>“Se llega a la práctica y son meses en donde tienes que hacer clases todos los días y entonces hay te das cuenta de que en realidad van a haber clases buenas y excelentes pero van a haber clases horribles” (Pablo)</p> <p>“A mí algo que me hizo enfrentar, y fue muy chocante, fue como uno no solo tiene que responder no solo en la sala, sino que con UTP” (Nicole)</p> <p>“Lo bueno fue que yo aprendí, aprendí a ser profesora” (Valentina)</p> <p>“Estar en un colegio haciendo clases y haciendo otro tipo de cosas te hacen mostrarte al mundo laboral entonces la exposición al fin y al cabo es positiva por una parte, si eres un buen alumno, un buen profesor practicante al fin y al cabo los resultados van a ser mejores” (Pablo)</p> <p>“Me dijeron ¿sabes qué? tomate esto no como una práctica, sino que como algo mas grande porque juégatela, porque si tu lo haces bien tú vas a quedar acá” (Nicole)</p> <p>“De por sí si uno es de la universidad de concepción tiene más posibilidades, eso es algo que uno lo ve, uno la gente te lo dice no solamente lo que el mundo cree, no, sino que allá el director te dice nosotros no recibimos a alguien que no sea de la Universidad de Concepción” (Nicole)</p> <p>“Casi todos los practicantes que van a cualquier colegio</p>	<p>Beneficios del proceso de práctica desde el punto de vista de los alumnos</p>	<p>Proceso de Práctica profesional</p> <p>Instancia final de la formación docente de pregrado, que permite un encuentro con la vida profesional, centros educativos y que culmina con la integración de alumno practicante a todas las labores docentes.</p>

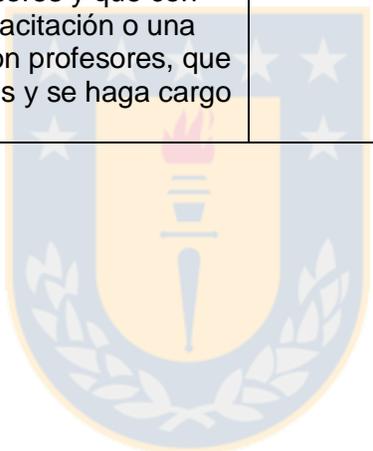
<p>quedan trabajando ahí” (Nicole)</p> <p>“Con la profesora de lenguaje estuvo bien, una profesora que siento que de ella aprendí varias cosas entre ellas como tratar a los alumnos, tal vez ella no tenía un buen control en cuanto a la disciplina, pero si sabía dirigirse de buena forma a ellos y eso yo lo adquirí” (Raquel)</p>		
<p>“Mi experiencia como practicante fue buena con los alumnos, pero muy mala con los docentes, porque me miraban mucho en menos” (Valentina)</p> <p>“Yo hago lo que me corresponde, mientras fui practicante hacia mucho más allá de lo que me correspondía hacer” (Valentina)</p> <p>“Lo malo es que de repente igual no recibí, creo yo, el apoyo suficiente ni de parte de la universidad, y en el colegio igual miran en menos, por lo menos en ese colegio miran mucho en menos a los practicantes” (Valentina)</p> <p>“Hay profesores que de plano ni te saludan, o sea no eres nada para ellos ausencia total” (Nicole)</p> <p>“Con ellas (profesoras guías) no fue como el conflicto, con los demás si pu todas las otras profesoras las de primero, segundo, tercero, cuarto, al profesora de arte así como esa gente te mira con cara de mmm... ridícula literalmente, entonces eso si es chocante y como que desmotiva un poco” (Nicole)</p> <p>“Bajonea, por lo menos allá en el colegio que no pudiésemos yo y mis dos compañeros que eran de aquí de la universidad que hicieron su práctica ahí, que no pudiésemos tomar desayuno en la sala de profesores” (Valentina)</p> <p>“Ellas sienten una amenaza contigo y ponle que mas encima, eh el resto de los profesores que está ahí te habla, te saluda, te compra cosas y así entonces para ellas es mucho, mucho peor entonces la cosa es complicado yo siento que el trato que hay de docente mujer a practicante mujer” (Nicole)</p> <p>“De parte de la universidad hubo como muchos problemas, porque aquí de primera no me querían dar práctica allá entonces yo pregunte por qué y no me dijeron bien porque solo que no querían” (Natalia)</p> <p>“Tuve problemas con mi profesora guía y luego supe que además mi profesora guía venia a hablar aquí a la U con los profesores y además estaba como eh divulgando información de mi pu y yo no sabía, después yo me entere por otras personas” (Natalia)</p> <p>“Siento que no aprendí mucho, eh no sé, la pasé mal en realidad, habían días que no quería ir a la práctica, que me bajoniaran, que me estuvieran criticando constantemente la profesora” (Raquel)</p> <p>“O sea yo a veces, incluso yo sentí que hasta nos</p>	<p>Dificultades presentes en el proceso de práctica profesional, desde el punto de vista de los alumnos.</p>	

<p>humillaba, nos humillaba delante de los niños” (Daniela)</p> <p>“Y me dejo en vergüenza delante de los niños, incluso les dijo que yo no sabía inglés y que era típico de las alumnas que estaban empezando que no supieran nada” (Daniela)</p> <p>“Fue como una experiencia muy desagradable para mí y lo mismo que nosotras nos sentíamos amenazadas por ella porque todo el tiempo recalco que si nosotras hablábamos de la situación se puede perjudicar la evaluación final” (Daniela)</p> <p>“Pero en realidad por miedo nunca quisimos hablar, porque ella nos amenazó que iba a hacer nuestra evaluación deficiente” (Raquel)</p> <p>“Nosotras exponíamos nuestra situación que igual era complicado estar viajando, y que paso que el coordinador nos dijo que nos devolvió las cartas tal cual sin siquiera leerlas ni abrirlas, así tal cual como las entregamos se nos devolvieron nos negaron completamente la opción de hacer la práctica allá” (Daniela)</p> <p>“Esa fue la primera dificultad que tuvimos con la práctica, eh no poder realizarla en nuestra comuna y de hecho ahí el profesor supervisor nos dijo que en parte la universidad se contradecía con eso porque la idea es siempre fomentar la historia hacia lo local de los alumnos” (Raquel)</p> <p>“Siento que la universidad no se pone en el lugar del alumno por ejemplo nosotras con Nicole como estábamos juntas, en el semestre en pleno invierno nosotras al colegio donde íbamos era muy escasa la movilización teníamos que caminar como doce cuadras, todos los días ida y vuelta” (Daniela)</p> <p>“La universidad no privilegia la comodidad del estudiante, sino que la de ellos” (Alfonso)</p> <p>“Quizás igual es un factor, que quizá un hombre con una mujer se llevan mejor, no sé o a veces yo creo que entre mujeres hay como más problemas, es como algo social que entre las mujeres tienden... tienden a pelear más” (Alfonso)</p> <p>“Quizás la profesora es más envidiosa con la alumna que viene entrando” (Alfonso)</p> <p>“De hecho estuvimos los primeros meses sentadas solas en una mesa tomando desayuno, era como la mesa de las alumnas en práctica, solas, nadie se sentaba con nosotras” (Daniela)</p> <p>“La universidad igual no eran presente en el colegio, hasta que llegaron a la primera supervisión de práctica fue como en fines de marzo a principios de abril” (Daniela)</p> <p>“Ni siquiera nos acompañó a presentarnos, ni decimos</p>		
---	--	--

<p>saben este colegio es así, tuvimos que buscar en google maps la dirección del colegio” (Raquel) “Acá nos enseñaron un modelo ¿cierto? el modelo KAIROS que trate de aplicarlo a casi todas nuestras clases de historia y a ella no le gustaba mucho, le gustaba que el niño tuviera la materia” (Raquel)</p>		
<p>“(en las pautas de evaluación) faltaban muchos aspectos que uno demuestra en el colegio, demuestra como profesor y ahí no están considerados, y que le permiten al profe guía o al supervisor detallar más la participación del profesor en práctica” (Pablo) “Debería haber una evaluación de los estudiantes, siento que eso es súper importante porque al final lo que uno hace es para ellos y además nadie le pregunta a ellos cómo lo hizo uno” (Nicole) “Yo creo igual que el profesor supervisor sepa lo que tenga que hacer y que sepa lo que uno tiene que hacer, porque manda a decir cosas a la escuela que nada que ver y que no tenía ni idea que tenía que hacer porque en la carpeta no sale, hay deficiencia en el rol” (Natalia) “si se cumpliera el reglamento tal cual está estipulado no habrían problemas con los practicantes” (Valentina) “Deberían dar más libertad al elegir centros de práctica, para fuera de Los Ángeles, pero los profes son flojos no más, que no les dieron plata para la bencina” (Pablo) “Nosotros ya el otro año todos vamos a estar trabajando más o menos en un colegio, entonces no sé por ejemplo los diez egresados con mejor nota tenerlos captados en qué colegios están y ahí mandar a los niños, o sea que nos manden esos mismos jóvenes a nosotros” (Nicole) “Tener un registro de los ex estudiantes donde están trabajando y enviarlos ahí, decirnos ¿chiquillos les podemos mandar unos niños? Y yo creo que uno los recibiría pero con todo y hacer lo mejor posible” (Nicole) “Lo que debe de hacer la universidad es tener colegios con profesores para que uno vaya a hacer la práctica con esos profesores, vaya y esté con ese profesor y que el profesor a uno le de consejos pero también le deje ser autónomo le deje hacer la clase, o sea usa tú método, tú eres joven eres innovador” (Emilia) “¿Cuál es la idea ir y hacer lo que te dice la profesora? Es como mejor hace la clase ella, o sea pa que me decís lo que tengo que hacer, hacela tú entonces, claro entonces yo creo que en la práctica uno debe ser</p>	<p>Cambios realizarían proceso</p>	<p>que al</p>

<p>completamente autónomo, puedes recibir consejo, etc., pero uno debe ser autónomo” (Emilia)</p> <p>“Eso es otra cosa de la práctica, el desconocimiento que los profesores guías de los colegios, de cómo es la práctica profesional y cómo se rige y el reglamento y lo que uno va a hacer ahí” (Valentina)</p> <p>“Mi profesora estaba medio loca, yo sé que... yo sé o sea, bueno es que ella después me dijo que iba a psicólogo pero no quiero sacar mis conclusiones, porque ella era así” (Natalia)</p> <p>“Otra niña que estaba haciendo práctica, pero de diferencial, ella estaba en la sala y trabajaba con los niños, y era tanto la presión de la profe que ella se enfermó igual, estuvo una semana con licencia como con una crisis nerviosa” (Natalia)</p> <p>“Es que los profesores universitarios, deben ir, profesora sabe que nuestro alumno no es su perquin, no lo agarre pa la palanca si él viene aquí a aprender” (Emilia)</p> <p>“La universidad tiene muchos más recursos que los que maneja uno, entonces la universidad debiera contratar a una persona que está encargada de las prácticas” (Alfonso)</p> <p>“La universidad debería buscar colegios donde nos envían, o cuando envían un alumno practicante que las profesoras sepan cómo tratarlas” (Raquel)</p> <p>“Es bueno que la universidad se fije en eso, que de sus alumnos queden en buenos colegios” (Raquel)</p> <p>“Que el coordinador de práctica este más pendiente de lo que esté haciendo el alumno en el colegio, porque como ya habíamos dicho antes siento que él estuvo al inicio de la práctica, nos entregó las carpetas, nos derivó a los establecimientos y estuvo al final de la práctica, y en el proceso ¿qué paso?” (Raquel)</p> <p>“Que se aseguren que a los colegios que van a mandar a los alumnos en práctica y donde los van a recibir primero estén de acuerdo, porque a nosotras la profesora nos dijo que ella no tenía idea de que le iban a mandar alumnos en práctica y qué era lo que tenía que hacer” (Daniela)</p> <p>“Debe haber más vinculación yo creo que es lo principal, más vinculación de la universidad y del colegio a donde vamos” (Daniela)</p> <p>“Sobre el coordinador, yo creo que igual hace falta también hace falta más relación de los estudiantes en práctica con él, porque por ejemplo las reuniones que se hicieron siempre estuvo el jefe de carrera pero nunca se hizo una reunión que estuviera él” (Alfonso)</p> <p>“Entonces (el coordinador) es como una persona que te orienta te guía pero tú al momento de un problema tienes que acudir donde otra persona, porque que yo</p>		
---	--	--

<p>recuerde el que estuvo más vinculado fue el jefe de carrera” (Alfonso)</p> <p>“Yo creo que esas reuniones que se empezaron a hacer porque no sé si en las prácticas anteriores se hacían, entonces si las van a seguir haciendo que estén más organizadas” (Raquel)</p> <p>“Lo otro que por favor acompañen a los practicantes al colegio el primer día o que se presente al segundo día el profesor, porque a veces siento que es como una patudes que llegue el día de la supervisión y que recién conozcan al profesor” (Daniela)</p> <p>“Creo que eso es súper importante que la universidad vaya guardando perfiles de alumnos y vaya creando como un listado y poder trabajar con esos alumnos” (Alfonso)</p> <p>“Yo creo que debería hacerse eso y una semana antes de comenzar la práctica, ya, ¿cuántos alumnos tenemos en práctica este semestre? Ya treinta alumnos, ya busquemos treinta profesores y que con esos profesores que se haga una capacitación o una reunión como lo hacemos nosotros con profesores, que la universidad se ponga los pantalones y se haga cargo de eso” (Alfonso)</p>		
---	--	--



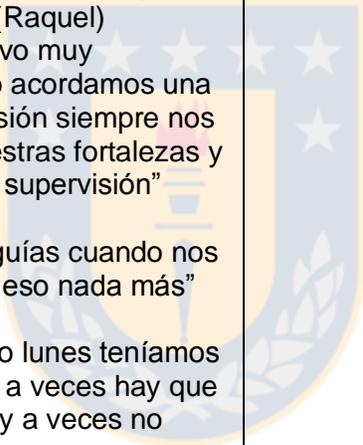
CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍA
<p>“A nivel personal y profesional no fue tan buena, porque ella fue súper pesá conmigo y bueno hasta el momento no he escuchado nada de ella siempre me llegan comentarios” (Natalia)</p> <p>“En cuanto a mi profesora lo que puedo decir es que se vio una situación incómoda en la que yo y mi compañero teníamos la misma docente guía a cargo, entonces que pasaba que muchas comparaciones” (Valentina)</p> <p>“Yo con mis profesores tuve muy buena relación, me sentí muy bien por eso mi práctica se vio favorecida por eso y iba contento a hacer práctica porque sabía que tenía buenos profesores que ejercían una presión positiva” (Pablo)</p> <p>“Ei profesor de historia tenía como veinte años de experiencia y fui su primer alumno practicante, él siempre me trato como un colega más, nunca como alguien inferior que no estaba habilitado para hacer clases” (Pablo)</p> <p>“Tenía menos relación con ella [profesora guía], pero aun así siempre fue muy cordial, simpática, era muy asertiva con los comentarios y cuando algo no le parecía bien me lo hacía saber, pero muy buena, nunca me criticó” (Pablo)</p> <p>“Mi profesora de lenguaje que tiene como mil quinientos años de experiencia ella me veía como su hija, ella era como mi mamá del colegio, era como si usted no sabe pregúnteme, le ayudo si no sabe cómo explicar algo cualquier cosa ella era como, me apoyaba mucho personalmente” (Nicole)</p> <p>“La profesora de historia ella era como súper hermanable, como era de edad similar ella era como súper , ya igual hablábamos más que profesional era personal, comentábamos de nuestras vidas y podíamos generar esos espacios como de par” (Nicole)</p> <p>“Yo todo bien. Ya pero hablando en serio, no, todo bien nunca ninguna problema con ninguna profe, a una la conocía desde que yo era chiquitita, siempre me daban consejos me pedían consejos, etc. un siete” (Emilia)</p> <p>“Yo sentí mucho compromiso con las dos profesoras de ciencias, mucho compromiso así mucho mucho, muy cercano todo hacia mí, hacíamos clases excelentes buta nos reíamos hacíamos y desasíamos mil cosas con los niños” (Emilia)</p> <p>“Así como más allá de querer ir a hablar conmigo para planificar juntas la clase no, me dejaba hacerlo yo solita, hágalo no más, eso” (Emilia)</p> <p>“Con las otras profes no, nosotras nos sentábamos a comentar, y si hacemos esto, oh si tía ya hagamos esto</p>	<p>Relación profesor guía del establecimiento con alumno en práctica.</p>	<p>Rol profesor guía</p> <p>Figura con mayor cercanía al alumno practicante y perteneciente al centro de práctica, encargado/a de orientar y conducir el proceso</p>

<p>tal cosa o tía mire ¿y si hacemos esto? Yo tenía la confianza de decidir juntas, así como poder planear algo, en cambio con la otra profe no, como no la veía tan comprometida conmigo” (Emilia)</p> <p>“Incluso la profesora de historia me pidió para co-docencia con ella en un proyecto nuevo que está en el colegio y hoy día mismo me llamaron para eso, entonces que ella valore mi trabajo es para mí es impagable” (Nicole)</p> <p>“En mi caso no me llevaba bien con la profesora, sobre todo con la profesora que impartía la clase de historia, ya que ella al no ser cierto una docente especializada en el área de la historia” (Raquel)</p> <p>“Tuve una profesora que era mayor, y ella tenía como un instinto maternal como de abuelita, entonces fue súper fue súper acogedora, incluso me hizo la experiencia súper grata” (Alfonso)</p> <p>“Me hizo la experiencia súper grata, porque siempre me aconsejo, me ayudo mucho aparte de lo conceptual, me ayudo mucho en la parte humana porque era como súper espiritual” (Alfonso)</p> <p>“Pero la relación fue súper buena nunca tuvimos ningún problema eh con ninguna de las dos profesoras tuvimos ningún problema” (Alfonso)</p>		
<p>“Él me dijo: colega aquí este es su curso haga su clase, y siempre me daba recomendaciones pero nunca me dijo esto no esto si siempre me daba consejos, trata de usar esto podemos usar esto tenemos tiempo pa hacer esto” (Pablo)</p> <p>“En mi caso más que asesorar fue dirigir en algunos aspectos más que asesorar, dirigir algunas actividades, pero nunca dirigir, pero nunca de la asignatura pero en jefatura, ahí era más como dirigir como tenemos que ver esto hablar de esto, porque en realidad uno no sabe mucho” (Nicole)</p> <p>“Ella me hizo como una reseña de todos los estudiantes, me iba diciendo que tenía cada uno y como apoyarlos, por lo menos mi profesora con que era la jefatura del curso me dio el conocimiento de todo el curso” (Nicole)</p> <p>“Me retroalimentaban mucho, me decían que cosas podía hacer y que cosas no hacer, pero como sugerencias no como oye no lo hagas nunca más, sino que como esto quizás hay que hacerlo distinto así como súper respetuoso, nunca fue como cómo no, esto no” (Nicole)</p> <p>“Ella siempre decía que tenía que estar presente en todas, como era colegio católico incluía vía crucis, bendición de ramos, todo eso así que me decía tú tienes que estar en todo” (Nicole)</p>	<p>Desempeño del profesor guía en su rol establecido por la universidad.</p>	

<p>“Ella es la que incentivaba desde un principio que tenía que estar en todas las cosas sin importar el horario pero me incentivaba a andar en todo, me incluyo en todas las cosas del colegio, todo, para que estuviera presente en todo” (Nicole)</p> <p>“En cuanto a conocer al plantel y los alumnos ellos me comentaban cual era el alumno más conflictivo, el que siempre fue más desordenado, siempre eran comentarios particulares así de forma íntima obviamente para no afectar al curso y para que uno pudiera trabajar mejor” (Pablo)</p> <p>“Ellos me reforzaban y retroalimentaban el proceso constantemente de forma espontanea y también me invitaban a participar de las actividades del colegio eh convivencias, actos y las evaluaciones también las entregaron se podría decir que a tiempo” (Pablo)</p> <p>“Yo creo que yo conocía mejor a los niños que ella, bueno porque como era un sector donde yo conozco conocía a los niños y a sus familias, pero ella no era tan cercana con los niños, era como que no, que a los niños hay que mantenerlos distantes porque sino ellos te manipulan y cosas así” (Natalia)</p> <p>“Ella no era cercana con los niños, por eso los niños o iban donde la otra tía o donde mí, tía que esto que esto pero con ella no eran así” (Natalia)</p> <p>“En mi caso todo lo cumplió, quizás con el tema de la carpeta fue como que anduve rogando mucho para que me entregaran la carpeta, era como por favor evalúeme evalúeme, así que lo cumplió pero tuve que insistir bastante” (Valentina)</p> <p>“nosotros fuimos los cachos, para la [profesora guía] que teníamos en común con mi compañero, fuimos los cachos, es obvio se le notaba mucho, era como que le molestaba quizás el carisma que yo tenía con los niños, inconscientemente los niños son muy sinceros al decir que queremos a la tía y bla bla bla” (Valentina)</p> <p>“Resulta que al final la nota ella no me quiso entregar la carpeta a mí la vino entregar aquí a la universidad, y cuando yo vi mi nota mi nota era bajo cinco, y entonces yo ¿qué hice mal? si ella me decía que yo estaba bien, entonces nunca entendí eso” (Natalia)</p> <p>“En recibe retroalimentación puso en ese aspecto, le puso que yo tenía que cambiar mi actitud con otras personas y en realidad eso fue porque entre ella y otra persona más que a mí me conocían allá, pero era algo ajeno a lo que yo hacía...” (Natalia)</p> <p>“Yo los primeros días eran de observación y eso me habían dicho acá, pero el primer día tuve que hacer clases inmediatamente, o sea me presenté al curso y fue como vamos a dejar no cierto a la señorita y nos va a contar qué es la historia y qué es la geografía”</p>		
--	--	--

<p>(Raquel)</p> <p>“La profesora de historia no sabía cómo darte una sugerencia, ella te podía decir oye tu clase estuvo tan fome hoy día que me estaba quedando dormida, y de hecho lo hizo” (Raquel)</p> <p>: dejando de lado cierto si era pesada o no la verdad es que sí cumplió con varios de esos puntos,</p> <p>“Retroalimentaba cada clase aunque a veces de mala gana pero lo hacía, retroalimentaba, eh nos incluían en actividades del colegio, participábamos en los actos y nos invitaban a participar de convivencia a veces cierto nos incluían” (Raquel)</p> <p>“En cuanto a la retroalimentación por ejemplo en cuanto a lenguaje y jefatura no había ningún problema, en cuanto a las actividades y las planificaciones me daban sugerencias” (Daniela)</p> <p>“Me hicieron partícipe también de como decían las chiquillas de actos y actividades que se hacen dentro del establecimiento, que igual es importante porque a uno lo hace sentir, que aunque este de paso que está siendo valorado” (Alfonso)</p> <p>“También las profesoras siempre me retroalimentaban daban sugerencias, a pesar de que en una etapa la responsabilidad es 100% de uno” (Alfonso)</p> <p>“Me daban sugerencias, me guiaban como lo podía hacer y eso igual es valorable, fueron una guía también grande súper positiva, me enseñaron más de lo que me podían enseñar” (Alfonso)</p> <p>“En general cumplieron casi todos los aspectos que decía la carpeta, siendo que hay puntos que no los cumplieron a cabalidad” (Daniela)</p>		
---	--	--

CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍA
<p>“Nada que decir de mi profesora, tiene fama de irresponsable pero en esta ocasión no lo fue, fue incluso un apoyo fundamental que tuve yo y mi compañero, nuestra profesora fue nuestro paño de lagrimas” (Valentina)</p> <p>“Mi profesora fue muy buena supervisora, incluso aparte de ser profesora supervisora era una profesora psicóloga supervisora, pero muy presente y muy comprometida con la práctica así que muy bien” (Valentina)</p> <p>“Yo tuve una profesora, la primera andaba como súper bien nos llevábamos bien, pero como que andaba preocupada de otras cosas, andaba en otra y después tiró licencia, la primera parte del semestre cero supervisión y muy poca comunicación, lo único que me pidió fue la primera parte del portafolio” (Pablo)</p> <p>“Al final del proceso llego otra profesora a hacer un reemplazo y ella fue muy empática, me citó a una reunión, me hizo programar las tres visitas, y me dijo buta si hay algún día que tú no quieres que vaya o tienes una clase fome y quieres que vaya a una más entretenida dime así que se acomodaba a mi horario y a mis clases, así que fue muy empática” (Pablo)</p> <p>“Yo diría que bien muy bien, porque fue un profesor muy responsable en ese sentido se notaba el compromiso, siempre nos preguntaba, por cómo era nuestro guía de tesis lo veíamos constantemente y siempre era chiquillas cómo va la práctica” (Daniela)</p> <p>“A veces no nos reuníamos en su oficina, pero a veces a través de un mensaje de texto también nos preguntaba, de todas formas estaba pendiente de cómo estaba la relación con la profesora” (Raquel)</p> <p>“En la parte humana la relación con él súper buena” (Alfonso)</p>	<p>Relación del alumno con el docente supervisor de la universidad</p>	<p>Rol Docente Supervisor</p> <p>Se entiende como el encargado de observar, evaluar y retroalimentar las clases realizadas por los alumnos en práctica, prestando apoyo a través de su experiencia.</p>
<p>“El rol ausente, ausencia, deficiencia, no notoriedad, una figura donde le están pagando horas en donde no me fue a ver, fue dos veces las dos últimas semanas que me quedaban de práctica así que ausencia para mi, ausencia” (Nicole)</p> <p>“A mí me fueron a supervisar una vez en aula y una vez hizo una visita que dijeron que la iban a tomar como supervisión, que andaba por ahí y paso” (Natalia)</p> <p>“Fue tanto lo que él me llamo por teléfono para decirme algunas cosas que yo instale una aplicación que tengo para grabar las llamadas, porque él era muy así me presionaba en muchas cosas que no tenían nada que ver con la práctica, así que yo dije ya, si él siempre me llamaba por teléfono porque nunca me iba a supervisar,</p>	<p>Desempeño del docente supervisor en su rol establecido por la universidad</p>	

<p>entonces yo dije ya, si él como que poco más es como si esta es tu práctica y tú no haces esto yo no te puedo evaluar” (Natalia)</p> <p>“En el último punto de evaluar el portafolio, la profe me evaluó el portafolio y me dio la oportunidad de corregirlo para tener mejor nota” (Pablo)</p> <p>“Mi profesora me dijo sabe que entrégueme el portafolio no todo al final entréguemelo por partes, y ya te voy a mandar modificaciones, y fue todo por partes o sea yo nunca lo junté, le fui entregando le entregué como cuatro portafolios en total parte por parte durante todo el proceso” (Nicole)</p> <p>“Yo si venía a verla todas las semanas para comentarle que es lo que me estaba sucediendo porque tuve bastantes conflictos en mi curso, entonces como que venía a comentarle que podía hacer y ella me decía no te preocupes, em...ya, bueno, confía, yo se que tú estás haciendo una buen práctica” (Nicole)</p> <p>“El profesor, nos evaluó cierto en sala en el aula y evaluó nuestros portafolios a tiempo” (Raquel)</p> <p>“En cuanto a las supervisiones él estuvo muy pendiente, era como chicas porqué no acordamos una supervisión y después de una supervisión siempre nos daba retroalimentación, nos decía nuestras fortalezas y debilidades siempre después de cada supervisión” (Raquel)</p> <p>“Él tenía contacto con los profesores guías cuando nos iba a supervisar solamente, aparte de eso nada más” (Daniela)</p> <p>“Si nos supervisaba el lunes el próximo lunes teníamos la retroalimentación de esa clase, que a veces hay que entender los horarios de ese profesor y a veces no podía el mismo día” (Raquel)</p> <p>“Nos ayudaba con material, con guías y a veces nos decía saben que chiquillas podrían pasarlo de tal manera o por ejemplo podrían agregar tal pregunta o preguntar de mejor forma, pero siempre fue muy comprometido en ese sentido” (Daniela)</p> <p>“Mediante el transcurso de la práctica como que su... su rol no lo cumplió a cabalidad, porque por ejemplo de todas las supervisiones él fue solamente a una en todo el semestre, fue solamente una vez” (Alfonso)</p> <p>“Quedo de enviarme la evaluación de la clase que fue y nunca me la envió, yo se la pedía por correo y me dejaba el correo visto” (Alfonso)</p> <p>“Siempre hemos tenido una súper buena relación, entonces también me hacía sugerencias, siempre me dio, bueno no siempre, sino esa vez que me fue a ver, me dio ánimo porque la escuela igual era bastante complicada” (Alfonso)</p>		
--	--	--

CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍA
<p>“Si faltamos había que dar información al colegio y al coordinador de práctica, si uno se retiraba antes también había que avisar, eso era súper importante porque si te iban a supervisar y no te pillaban reprobabas” (Pablo)</p> <p>“Presentarse con un delantal con piocha, con identificación de la universidad” (Nicole)</p> <p>“Yo me acuerdo que me tuve que comprar ropa, porque el colegio exigía andar con pantalón de tela” (Nicole)</p> <p>“Las especificaciones del proceso, que era proceso de diagnóstico, planificación y evaluación, estaban separados por semanas y cosas que si o si había que ejecutarlos, era como la teoría para hacer el portafolio” (Pablo)</p> <p>“Salía (en la carpeta de práctica), hombres pelo corto mujeres ropa formal” (Emilia)</p> <p>“Ir firmando día a día, la asistencia, las horas de permanencia” (Pablo)</p> <p>“Se nos dan las típicas recomendaciones de cumplir las horas hacer las clases, tiene que hacer tantas clases de observación y planificación” (Daniela)</p> <p>“De hecho no sabíamos cuando terminábamos, hasta que nos dijeron que era cuando salían de vacaciones de invierno, nadie tenía claro porque la carpeta decía una cosa y el coordinador decía otra cosa” (Daniela)</p> <p>“Si, esto se informó y en la carpeta también, obviamente no lo recuerdo de memoria pero al momento de hacer la práctica los leí, los deberes del alumno en la práctica y entonces si igual hay conocimiento” (Alfonso)</p> <p>“Uno tiene una noción general de lo que tiene que hacer y lo que no debe hacer” (Alfonso)</p> <p>“Hay unas semanas de observación, otras semanas de clases, entonces uno igual tiene una idea general, en cantidad, quizás no es muy exacto, pero hay una idea de cuáles son las etapas de la práctica” (Alfonso)</p> <p>“En la carpeta viene todo detalladito, si en caso de insistencia debe hacer tal cosa, pero que se nos haya informado en detalle, de que se haya tomado la carpeta y la hayan explicado, yo eso no lo recuerdo” (Raquel)</p>	<p>Deberes y derechos que conocen los alumnos sobre el proceso</p>	<p>Normas de la Universidad para el proceso de práctica</p> <p>Se refiere a que, si alumnos practicantes están en conocimientos de las normas o reglamentos impuestos por la Universidad, para el proceso de práctica.</p>

CITAS	TÓPICOS	CATEGORÍA
<p>“Entonces lo que debe de hacer la universidad es tener colegios con profesores para que uno vaya a hacer la práctica con esos profesores, vaya y esté con ese profesor y que el profesor a uno le de consejos, pero también le deje ser autónomo, le deje hacer la clase, o sea usa tú método, tú eres joven, eres innovador” (Emilia)</p> <p>“Yo creo que el tema que llegamos muy solitarios a los centros de práctica, porque uno en el centro de práctica tiene que quedar bien, pero la universidad nunca se ha preocupado, tiene que existir alguna conexión” (Pablo)</p> <p>“Yo le agregaría lo que mencionábamos antes, que es el protocolo que tiene que existir, porque no hay vínculo entre la universidad y los establecimientos educacionales, donde haya un lazo formal donde... donde los colegios sepan a qué va el estudiante en práctica y que sepan en que fecha van a ir, que no ande el estudiante huachito buscando un centro donde lo puedan recibir” (Pablo)</p> <p>“Resulta que llegué al colegio y no te pescan pu, no te pescan, si tú no vas con un respaldo” (Valentina)</p> <p>“Que nos pregunten a nosotros sobre nuestros profesores guías también, porque lo que pasa es que no somos los únicos que vamos a estar en práctica, siguen las generaciones y se convertiría en un problema repetitivo” (Valentina)</p> <p>“O sea el único apoyo era enviar cartas, con eso nosotras quedábamos tranquilas como de decir ya no nos van a bajar la nota, pero no sé, siento que ahí deberían haber por lo menos el coordinador ir a habar al colegio, a ver que estaba pasando, o por lo menos cambiarnos, que ellos hicieran algo” (Raquel)</p> <p>“Cuando vinimos a buscar nuestra carpeta el coordinador nos dijo, chiquillas vayan, yo ya hablé con la directora en el colegio, ella las va a estar esperando y las va a recibir. Nosotras llegamos allá a entregar la carpeta y le dijimos que nuestro coordinador de práctica había venido a hablar con usted, y nos dijo que todo estaba listo, y ella nos queda mirando con una cara cómica y nos dijo de la universidad no ha venido nadie, no había ido, era mentira, llegamos solas convencidas de que él había ido” (Daniela)</p> <p>“Ella [la directora] nos dijo que de la Universidad de Concepción habían ido a hacer pasantías a ese colegio, pero que el coordinador nunca había ido, por lo tanto, ella no lo conoce” (Raquel)</p>	<p>Deficiencia en los vínculos establecidos</p>	<p>Vínculos entre las instituciones de práctica</p> <p>Es la relación entre las instituciones que albergan a los estudiantes y que entrega las medidas necesarias para la formación profesional y docente.</p>

<p>“Yo creo que todos los colegios deberían dar la facilidad así de ya uno poder hacer las clases al estilo propio y la universidad debería ir a hablar con los colegios, o sea plantearlo y decir, y si ya te sale horrible la clase, una, dos tres clases malas que te aconsejen” (Emilia)</p> <p>“Porque yo no podía hacer las clases bajo la metodología sin que la profesora dijera usa el libro, y ahí viene otra falencia de la universidad” (Valentina)</p> <p>“Que el profesor supervisor que es el que te va como a dejar no sé, deje en claro en el colegio que tú no estay ahí pa’ los mandaos, o sea sí podís ir a cuidar un curso una vez, dos tres, bien, pero no siempre, no cada clase” (Emilia)</p>	<p>Falta de conocimiento de la labor del alumno practicante.</p>	
---	--	--



Carta Gantt

SEMANA/ACTIVIDADES	MES 1		MES 2				MES 3				MES 4				MES 5				MES 6				MES 7				MES 8				MES 9				MES 10				MES 11											
	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4								
Elaboración proyecto de investigación																																																		
Presentación del proyecto																																																		
Elaborar instrumentos de recolección de datos																																																		
Tomar contacto con la muestra																																																		
Aplicación de instrumentos																																																		
Análisis de los datos																																																		
Análisis preliminares																																																		
Conclusiones preliminares																																																		
Informe final																																																		
Defensa Proyecto																																																		

*Mes 1 comienza en Marzo.