



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**PERCEPCIONES QUE TIENEN DE SU FORMACIÓN INICIAL DOCENTE LOS
PROFESORES EGRESADOS ENTRE LOS AÑOS 2011 Y 2015 DE LA CARRERA DE
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE DE
LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
VINCULANDO ÉSTA CON SU EJERCICIO PROFESIONAL**

Memoria para optar al título de Profesora de Educación Diferencial - Especialidad

Problemas de Audición y Lenguaje.

Autoras: Carolina Andrea Aravena Pulgar
Marcia Alejandra Cabrera Vargas
Carolina Alejandra López Navarrete
Karla Andrea Moris Reyes

Profesora Guía: Valeria Isabel Rey Figueroa

“Proyecto MYS I/06/2017, aprobado y financiado por la Dirección de Investigación de la
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación”

Santiago de Chile, Marzo, 2019

Índice

Contenido:

Resumen.....	4
Introducción	5
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
Objetivos de Investigación	10
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO.....	11
1. Formación Inicial Docente	12
1.1 Ejes Centralizadores que Posibilitan la Formación Inicial Docente.	14
1.2 Desarrollo Histórico de la Formación Inicial Docente en Chile.	18
2. Formación Inicial Docente en la UMCE	32
2.1 Formación del Educador Diferencial en la UMCE.	35
2.2 La Formación Inicial Docente en Educación Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje (PAL).	37
3. Ejercicio Docente del Educador Diferencial.....	42
3.1 Ley N° 20.903/16: Sistema de Desarrollo Profesional Docente.	42
3.2 Otras normativas para el Desempeño Profesional en Educación Especial.	45
4. Percepción: ¿Cómo la construyen los sujetos?	48
4.1 ¿Cómo se construye la percepción de los docentes en el mundo laboral?.....	49
CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	52
Tipo de Investigación	53
Carácter de la Investigación	53
Método o diseño de la Investigación	53
Acceso al campo	54
Fuentes de Información	54
Criterios Éticos.....	55
Instrumentos y Técnicas de Recogida de Datos.....	55
Técnicas de Análisis.....	56
Categorías de Análisis.....	57
CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	59

1. Presentación de los Resultados Obtenidos.....	61
1.1 Resumen de los Cuestionarios aplicados.	61
1.2 Resumen de los Grupos Focales Realizados	76
2. Análisis e Interpretación de los Datos	96
2.1 Categoría I: Formación Inicial Docente.	96
2.2 Categoría II: Ejercicio Profesional.	106
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	111
CAPITULO VI: BIBLIOGRAFÍA	116
CAPITULO VII: ANEXOS	120

Resumen

En este estudio se recogen las percepciones de los egresados de la carrera de Educación Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje respecto a su formación inicial docente impartida en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, una vez ya insertos en el ejercicio docente. Se exhibe a continuación un estudio cualitativo, descriptivo e interpretativo que incluye un instrumento y una técnica de recogida de información a partir de las experiencias de los docentes participantes, quienes se desempeñan profesionalmente en diferentes campos laborales.

A partir de lo anterior, se obtienen análisis en diversos ámbitos y categorías educativas, que dan como resultado, una serie de fortalezas, desafíos y sugerencias respecto a la formación inicial de la carrera antes mencionada, proporcionados por quienes experimentaron de manera activa este diseño curricular.

Con estos resultados, es posible brindar sugerencias hacia la formación inicial actual del educador diferencial en la casa de estudio investigada, recogiendo las necesidades y exigencias laborales que se están presentando como un desafío en el ejercicio docente, además de potenciar aquellos ámbitos que actúan como fortaleza frente al desempeño profesional.

Palabras Claves: Percepciones, Formación Inicial Docente, Educación Diferencial, Desempeño Profesional, Exigencias Laborales.

Introducción

La presente investigación, tiene como objetivo describir la percepción que tienen de su Formación Inicial Docente los profesores egresados de la carrera de Educación Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, vinculando ésta con su desempeño profesional. Para llevar a cabo este estudio, fue necesario analizar cada componente de la formación inicial y así determinar el impacto de estos en el desempeño profesional de los participantes.

El principal interés por llevar a cabo esta investigación, fue brindar un aporte a la casa de estudio, específicamente a la carrera de Educación Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje (desde ahora en adelante PAL), donde se puedan detectar los aportes y desafíos que esta entrega, con la finalidad de poder implementar mejoras para los futuros docentes en formación.

Esta memoria se guía bajo un paradigma cualitativo, y describe e interpreta la información proporcionada por los participantes, la cual se basa en sus propias experiencias atribuyéndoles un significado al proceso formativo en general.

A continuación, se presentará la estructura que organiza la investigación, abordando cada una de las etapas y procesos que conformaron el estudio. La estructura comienza con un primer capítulo, que se refiere al planteamiento del problema y la justificación del estudio, así como también su relevancia en lo que respecta a la formación del educador diferencial de la especialidad mencionada. En el segundo capítulo, se exponen las referencias teóricas, las cuales permiten sustentar la temática de esta memoria.

Posteriormente, se presenta el marco metodológico donde se aborda el paradigma investigativo de este estudio, el acceso al campo, las fuentes de información y las técnicas e instrumentos de recogida de datos. Luego, se presentan los resultados obtenidos y su respectivo análisis, para poder lograr establecer conclusiones y proyecciones de esta investigación, dando respuesta a los objetivos planteados para este estudio.

CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Capítulo I: Planteamiento del Problema

En los últimos años en Chile, se han implementado políticas orientadas al mejoramiento de la calidad en el ámbito de la educación, lo que ha generado un alto impacto en la sociedad, provocando cambios paulatinos en todo el sistema educativo. El impacto de estas nuevas políticas, se reflejan en aspectos tales como el fortalecimiento del currículum nacional, extensión horaria académica, la instauración de diversos decretos en relación a la inclusión, la implementación de pruebas estandarizadas que miden conocimientos y contenidos, y la evaluación docente. Por todo lo anterior, surge el proyecto “Nueva Carrera Docente”, el cual corresponde a la Ley N° 20.903 que crea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente. Este se centra en dos ámbitos: buscar el mejoramiento de los procesos educativos referidos a la docencia, y regular, validar y valorar la trayectoria profesional mediante la asignación de tramos de desarrollo profesional y el respectivo reajuste salarial. De esta manera, el Proyecto de Ley (2015), tiene por objetivo:

“Construir una profesión con el más alto nivel de conocimiento y habilidades, asociada a la responsabilidad y autonomía profesional. Por esto se propone un sistema más exigente pero al mismo tiempo más estimulante, que combina, por una parte, la adquisición de habilidades, conocimientos y experiencias y, por otra parte, el desempeño del docente en el establecimiento” (p.2).

Al evaluar a los profesionales que están desarrollando su labor en el sistema educativo, se instaure una medida que pretende identificar a aquellos que están en condiciones óptimas para seguir ejerciendo su rol docente, y también a quienes necesitan mayores apoyos y capacitaciones para el mejoramiento de su desempeño.

Siguiendo en la línea de la evaluación docente, surge la necesidad de evaluar a los profesores que se encuentran en la finalización de su proceso de formación con el objetivo de visualizar la calidad del profesional docente que egresa y que recién se incorpora al sistema

educacional. Esto permitirá a las universidades contar con insumos sobre la formación docente que está impartiendo.

En este sentido, el Ministerio de Educación busca regular los centros de educación superior que imparten carreras de pedagogía, asegurando una formación que garantice el desarrollo profesional de los docentes, y brindando competencias, conocimientos y habilidades, basándose en los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios. Estos últimos son relevantes para la puesta en marcha de las transformaciones a la Formación Inicial Docente, ya que entregan orientaciones claras y precisas sobre lo que debe saber y hacer todo profesor o profesora al finalizar su formación profesional. Además, su importancia se incrementa al ser un referente para los procesos de acreditación de las carreras pedagógicas.

En la actualidad, en nuestro país encontramos una gran variedad de instituciones que imparten carreras de pedagogía, estas pueden ser universidades públicas y privadas. Entre estas encontramos a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, desde ahora en adelante UMCE, universidad estatal, tradicional y laica, que como lo declara públicamente en su Plan estratégico Institucional (2011) es pionera en la formación de profesores capacitados para ejercer en el sistema educacional chileno. De este modo, su visión se orienta a una contribución académica abierta a la participación influyente en la formulación de políticas públicas en educación, estableciendo relación directa con todo lo anteriormente dicho.

La formación profesional que entrega esta casa de estudio se destaca por la reflexión pedagógica que promueve otros aspectos como el humanismo, la inclusión, la solidaridad y la integridad. Esto se desarrolla a través de un plan común en todas las carreras pedagógicas de la institución. En relación a esto, la universidad evalúa de manera universal la formación pedagógica que está entregando a través de procesos de autoevaluación que concluyen con diversos informes que contribuyen como insumo a los procesos de acreditación a los que se somete voluntariamente.

Paralelamente al plan común ya mencionado, las carreras de pedagogía de la UMCE cuentan con sus propios planes y programas de estudio relacionados con la disciplina en la que

se forman, los cuales también son evaluados de acuerdo a sus propios procesos, generando resultados que dan cuenta de la formación que se está impartiendo.

Existe además en la UMCE un sistema de monitoreo (SIMEDDPro), el cual se encarga de mantener una base de datos de aquellos alumnos ya egresados de sus carreras de pregrado. De esta manera, se han realizado informes desde esta organización que han contribuido como insumo para la Formación Inicial Docente, desde ahora en adelante FID.

Por lo tanto, en el área de Formación Inicial, la Universidad y sus diversas carreras de pregrado, cuentan con información valiosa acerca de este ámbito que apuntan hacia un conocimiento de carácter cuantitativo. Una de estas, es la carrera de Licenciatura y Pedagogía en Educación Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje (PAL), la cual lleva vigente más de 50 años. Durante este periodo, la carrera ha experimentado desafíos que se relacionan con las normativas del sistema nacional educativo, y con las necesidades personales y académicas que manifiestan los estudiantes.

A partir de esto, es que surge la necesidad de complementar la información con la que ya se cuenta en relación a la FID desde una mirada más cualitativa, conociendo el grado de satisfacción y los principales desafíos detectados por los propios sujetos.

Por este motivo es relevante comprender la **percepción** que tienen los profesionales egresados de la carrera ya mencionada entre los años 2011 y 2015, los cuales se encuentran actualmente trabajando en el sistema educativo, ya sea en programas de integración escolar (PIE) o en escuelas especiales. Según Vargas (1994) la percepción es la manera en que cada sujeto comprende la realidad relacionando los estímulos externos con sus sensaciones y emociones, sin embargo esta percepción debe ser coherente con la de los demás sujetos inmersos en la misma realidad, aunque no de manera idéntica, ya que cada uno percibe de acuerdo a sus intereses propios y experiencias.

La investigación pretende conocer las experiencias de los agentes involucrados en relación a su FID considerando las fortalezas, debilidades y sugerencias que se perciban. A partir de lo anterior, surge la siguiente interrogante, **¿Cuál es la percepción que tienen de su Formación Inicial Docente los profesores egresados de la carrera de Educación Diferencial PAL que**

ya se encuentran ejerciendo profesionalmente? Y específicamente, desde su experiencia ¿Cuáles son los aportes, desafíos y sugerencias que reconocen como significativos en su formación respecto a las demandas que les exige el mundo laboral?

La presente investigación se lleva a cabo en el contexto del desarrollo de la memoria, lo cual es requisito de titulación para optar al grado de Licenciatura y Pedagogía en Educación Diferencial PAL.

Los resultados de esta investigación podrán aportar conocimientos a los profesionales de la carrera respecto a la formación que se está impartiendo en la especialidad, y así proporcionar insumos para que reconozcan sus fortalezas e incorporar acciones a la formación inicial docente impartida.

Objetivos de Investigación

Objetivo General: Describir la percepción que tienen de su Formación Inicial Docente los profesores egresados de la carrera de Educación Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje (PAL) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), vinculando ésta con su ejercicio profesional.

Objetivos Específicos:

- Describir los **aportes** percibidos en la Formación Inicial Docente desde la experiencia de los profesores egresados de la carrera de Educación Diferencial PAL de la UMCE.
- Detectar los **desafíos** de la Formación Inicial Docente de los profesores egresados de la carrera de Educación Diferencial PAL respecto a las demandas que exige el mundo laboral.
- Sistematizar las **sugerencias** entregadas por los profesores egresados de la carrera de Educación Diferencial PAL, a partir de las percepciones de su Formación Inicial Docente.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

Capítulo II: Marco Teórico

1. Formación Inicial Docente

La Formación Inicial Docente (FID) en Chile, cumple el rol de preparar a los estudiantes de pedagogía en diversas casas de estudio, cada una con diferentes modelos educativos que se llevan a cabo mediante un plan de estudio determinado.

De acuerdo a los planteamientos de Ávalos (2003):

“La formación inicial es aquella que sucede antes que el docente ingrese a las aulas, y que en Chile se estructura de acuerdo a cuatro niveles de acción en el sistema educativo, Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Diferencial, ordenándose cada nivel en una o más carreras con diversas especializaciones.” (p.75)

De acuerdo a lo anterior, es que previo a ingresar a la realidad escolar, los futuros docentes se preparan en base a una formación que les permite desarrollar y adquirir ciertas competencias, habilidades, saberes y conocimientos y así poder desenvolverse de manera eficaz en el futuro ejercicio docente.

La importancia de una formación inicial docente radica en que los futuros profesores formados bajo cierta perspectiva, llevarán a cabo su ejercicio docente desempeñándose en diferentes aulas, donde sus aprendizajes, experiencias y vivencias de la formación serán transmitidos a sus estudiantes.

Es decir, al relacionarse cotidianamente con diferentes historias, experiencias y vivencias, el docente debiese estar capacitado, no sólo para transmitir conocimientos, sino también para saber cómo transmitirlo considerando cada alumno y su contexto. Tal como expresa Imbernón (1994), la formación inicial ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad.

De esta manera, la institución que brinde una formación inicial asume un rol fundamental en el desarrollo profesional docente, ya que plantea metodologías, modelos educativos y un

currículum propio a desarrollar en el ejercicio docente. Por lo tanto, la formación que se entrega debiese contemplar todos aquellos aspectos que conformen de manera integral a un docente enteramente preparado para su labor profesional.

Imbernón (1994) explica distintos puntos en los cuales debería orientarse la formación del profesorado en su etapa inicial:

- Proporcionar los conocimientos teóricos.
- Vincular los nuevos conocimientos de manera significativa con los ya establecidos.
- Incluir conocimientos, estrategias metodológicas, recursos y materiales que resulten funcionales, tanto personal como profesionalmente.
- Permitir la atención a la diversidad de los alumnos.
- Considerar las prácticas, como un eje para relacionarse con la realidad escolar.
- Promover experiencias interdisciplinarias.
- Facilitar la discusión de temas.
- Promover la investigación relacionada con características de los alumnos y su proceso de aprendizaje.
- Analizar situaciones que le conduzca a tomar decisiones.
- Estimular la participación.
- Elaborar alternativas a la cultura laboral y favorecer la reflexión.

Por otro lado, Ruz (1992) plantea que un docente completamente formado, debiese tener un dominio cabal de ciertas competencias, que le permitirán abordar el trabajo pedagógico de manera completa y exitosa. Para ello, elabora una propuesta para la formación inicial docente, la que contempla el desarrollo de cuatro dominios fundamentales para un docente: el Dominio Afectivo, el Dominio Cognitivo, el Dominio Metacognitivo y el Dominio Interpersonal.

En estos dominios se pretende lograr el desarrollo de competencias relacionadas con la tolerancia y superación de la frustración, autoestima positiva, apertura a la experiencia y al sentido lúdico, utilizar distintos estilos de pensamiento, técnicas y estrategias de pensamientos, aprender a aprender, desaprender, observarse y conocerse a sí mismo, aceptación de la diferencia

y la crítica, manejo y resolución de conflictos, habilidades comunicativas orientadas a favorecer la adaptación y cohesión del grupo, entre otras.

Es decir, a modo general, la Formación Inicial Docente debiese considerar todos los aspectos que forman de manera integral a un profesional de la educación, contemplando el desarrollo de habilidades y competencias en todos sus ámbitos.

1.1 Ejes Centralizadores que Posibilitan la Formación Inicial Docente.

Se hace relevante, hoy en día, considerar que el rol docente va más allá de adquirir conocimientos del currículum y enseñarlos a sus estudiantes, sino que abarca procesos y acciones más complejas que se retroalimentan entre sí, favoreciendo y enriqueciendo el proceso educativo. Estas acciones contribuyen a las mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje y de esta manera se adapta a los cambios dinámicos a los que se enfrenta un docente en sus variados contextos laborales. Estas acciones y procesos que complementan la labor de enseñanza de un profesor, son aquellas habilidades que apuntan a reflexionar y criticar la propia praxis, evaluar constantemente el quehacer docente y tener acceso a una línea práctica de los conocimientos obtenidos. De esta manera, el ejercicio profesional es pensado y planificado, y permite obtener una visión global y en profundidad de los procesos que se están llevando a cabo, y así tener las consideraciones necesarias para tomar decisiones pertinentes a la labor en cuestión. En relación a lo anterior, la FID debiese considerar todos estos ejes para formar docentes competentes.

Los primeros ejes centralizadores son la **crítica y la reflexión**, que según Angulo (1999), tiene lugar dentro de nuestra mente, lo que no significa que sea puramente “interior”, ya que cuando comienza la reflexión, comienza a su vez la evaluación de algo que ha sucedido. Este autor, propone que la reflexión es un proceso dialéctico, pues mira al interior de nuestros pensamientos y al exterior de la situación en la que nos encontramos. Esto se relaciona con la reflexión que un docente debiera desarrollar en su ejercicio profesional, ya que al evaluar ciertos episodios de interés crítico, la acción natural de un docente sería reflexionar de acuerdo a sus pensamientos internos, basados en su propio ejercicio docente y de acuerdo a lo que él observa bajo un contexto específico de uno o varios estudiantes. Es por esto que como lo propone

Angulo (1999), la reflexión surge en base a algunas cuestiones que exige que el docente se detenga y evalúe, lo que finalmente lo conduce a la toma de decisiones.

Como se ha mencionado anteriormente, la reflexión surge de manera interna y externa, pero siempre bajo el concepto de una evaluación en diferentes contextos, lo que hace considerar esta última, como otro de los ejes fundamentales de la FID.

Por otra parte, la **evaluación**, definida de manera general por Chadwick (1990), como “un análisis (consciente o inconsciente) de algo, para emitir una opinión acerca de ese algo, se convierte en una de las competencias por excelencia para un docente” (p.24). La evaluación se refiere a una concepción que va más allá de la tradicional calificación de una prueba estandarizada en el sistema educacional. Cabe mencionar, que una evaluación busca plantearse objetivos respecto a sí mismo o hacia un estudiante, por lo tanto debe partir de un diagnóstico, lo que también requiere de una evaluación. De esta manera, Chadwick (1990) amplía el concepto de evaluación y lo plasma en el ámbito educacional como un proceso que abarca una gran variedad de evidencias más allá del habitual examen final, además lo considera un apoyo para aclarar las metas y los objetivos más importantes de la educación, y señala que la evaluación es considerada como un instrumento de la práctica educativa, que permite establecer si ciertos procedimientos alternativos son igualmente eficaces o no, para alcanzar un conjunto de metas educacionales.

Respecto a la evaluación y a sus conocimientos, se hace primordial contemplarla en un plan de estudio de una formación inicial docente, pues para un profesor es necesario encontrar la mejor forma de evaluar y autoevaluarse, basándose en diferentes instrumentos de evaluación estandarizados o no, que contribuyan a su reflexión y a su toma de decisiones en beneficio de sus estudiantes, profundizando y tomando en cuenta diversas aristas que influyen en un ser humano.

Se puede decir entonces, que la evaluación es fundamental en la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje que un profesor lleva a cabo en la realidad escolar, por lo que se puede considerar un eje trascendental para el ejercicio docente, que no puede ser excluido de una formación inicial.

Otro de los aspectos importantes que se deben considerar durante la Formación Inicial Docente, es el **trabajo con las variables afectivas y sociales** del profesor en formación. Según Ruz (1992) la identidad personal, la autoestima, la autonomía, la capacidad de tolerar frustraciones, la apertura a la experiencia y la voluntad de obra, son también competencias esenciales en la formación del educador, ya que le permiten desarrollar una actitud distinta hacia su trabajo y hacia la colaboración interpersonal, demostrando una integración total de su saber ser y saber estar.

De esta manera se forma un profesional, que además de tener los conocimientos propios de su rol central, logra establecer relaciones y colabora con otras personas de forma comunicativa y constructiva, con un amplio trabajo de actitudes, valores y normas que enriquecen su ejercicio docente. Además, Tejada (2009) considera que estas competencias sociales y afectivas favorecen otros aspectos importantes que debiese desarrollar un docente, como lo es la capacidad de **organización, administración y gestión**, por lo que no solo se vería beneficiado el aspecto afectivo y social en este ámbito, sino que influiría de manera positiva en el dinamismo de la profesión.

Teniendo en cuenta todos estos ejes mencionados con anterioridad, Ávalos (2002) propone la práctica docente como un espacio en el que se relaciona lo aprendido teóricamente en la acción del ejercicio docente, permitiendo que la reflexión, la crítica, la evaluación y las habilidades sociales se ejecuten en la realidad del sistema educacional.

“La práctica docente se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente. En forma más precisa, su finalidad es facilitar el proceso por el cual los futuros profesores construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y el aprendizaje y, sobre todo, aprenden a enseñar. Se postula que del modo en cómo se organizan las experiencias de práctica, dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula,

aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones. Mediante las estrategias que se usen para favorecer este aprendizaje, el futuro profesor, al momento de su egreso, debería dar muestras de un desempeño docente que se aproxime en mayor o menor grado a los estándares descritos para la formación docente inicial” (Avalos, 2002, p. 109).

Asimismo, los diversos espacios educativos de práctica que permita tener una formación inicial, le da la oportunidad al futuro profesor de conocer realidades y contextos, de socializar con profesionales ya insertos en el sistema educativo y de intercambiar opiniones y puntos de vista respecto a una misma situación. Esto promueve, como lo menciona Imbernón (1994), un pensamiento pedagógico práctico-reflexivo, el cual no se enseña teóricamente, sino que se desarrolla y asimila en el proceso de formación inicial. Por lo tanto, previo a iniciarse en un mundo laboral, el docente requiere en su formación, la necesidad de reflexionar en la acción para encontrar este tipo de pensamiento pedagógico. “El conocimiento de los profesores está por tanto socializado en sus experiencias como estudiantes, en la formación recibida para ser profesor o profesora y en las prácticas de enseñanza” Gimeno (citado por Angulo, 1999, p. 160).

Muchos autores coinciden en los beneficios que brinda la práctica educativa en la etapa inicial de formación, por lo que un plan de estudio que contemple este ámbito, logrará formar profesionales contextualizados con las diversas realidades educativas existentes.

Son estas mismas realidades mencionadas con anterioridad, las que generan que la educación se establezca como un proceso en constante cambio. Desde esta dinámica educativa, surge la necesidad de formar un profesional docente autónomo, tal como menciona Nordenflycht (2000) “capaz de efectuar un diseño propio, capaz de interpretar su realidad y su contexto, y capaz de tomar iniciativa”.

La formación inicial docente debe asumir un rol que traspase conocimientos, habilidades y competencias pertinentes, para que el estudiante pueda en su futuro laboral, desempeñarse al servicio de las necesidades que surgen en un complejo y dinámico escenario del ejercicio docente actual.

1.2 Desarrollo Histórico de la Formación Inicial Docente en Chile.

La Formación Inicial Docente en Chile se ha desarrollado institucionalmente de manera histórica desde los años cuarenta del siglo XIX. Este desarrollo ha sido variable en cuanto a la formulación de políticas, normativas y reformas que buscan mejorar, modificar y/o regular la calidad de los programas que ofrecen diversas instituciones formadoras de docentes.

La primera institución formadora de docentes en el país fue la Escuela Normal de Preceptores en el año 1842, más tarde en 1854 se inaugura la primera Escuela Normal para mujeres. Estos establecimientos, se convirtieron en los primeros en recibir conocimientos de profesionales alemanes, quienes realizaron una reforma de los estudios y métodos de las escuelas Normales, las cuales se fueron expandiendo hacia diversos puntos del país y bajo el gobierno de Pedro Aguirre Cerda, quien impulsa el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, sigue sumando Escuelas Normales, donde “el ingreso a ellas era objeto de un riguroso examen de selección y además poseían la condición de internado” (Ávalos, 2003, p.4)

Es en el año 1890 cuando el Instituto Pedagógico se instala en la Universidad de Chile, lo que sellará una nueva visión de formación docente en el nivel secundario, pues por primera vez, estos profesores se formaron en un status universitario. El Instituto Pedagógico logra ejercer un liderazgo que califica y destaca a sus egresados de manera positiva, en cuanto a conocimientos, convirtiéndose en un guía formador en el ámbito pedagógico, ya que fue un modelo para otras instituciones universitarias que instauraron la formación docente, en la cual los contenidos disciplinarios se ofrecían de manera fusionada con la formación pedagógica.

Durante el gobierno militar, algunos estudiantes migran a las universidades intervenidas por el gobierno. De esta manera, se restringe la acción educativa directa del Estado, por lo que “se abren las puertas para que se establezcan nuevas instituciones de educación superior privadas que no recibieran financiamiento estatal” (Ávalos, 2003, p.7)

De acuerdo a esto, la calidad de la formación de profesores, se ve afectada por estas reformas, ya que en el año 1981, las carreras pedagógicas en su totalidad fueron establecidas como no universitarias, lo que convierte al Instituto Pedagógico en la Academia Superior de

Ciencias Pedagógicas. Esta modificación, produce un retroceso en el enfoque formador de los docentes, pues pierde la concepción pedagógica entregada hasta ese momento y se centra en conocimientos disciplinantes y visión autoritaria de la profesión.

Otros de los efectos de estas reformas, se refiere a la autorización a los institutos profesionales de impartir la formación docente, pues demostraron un menor nivel académico en su cuerpo docente y estudiantes en formación.

Finalmente, Ávalos (2003) menciona que en el año 1990 con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, se establece que:

“las carreras de formación docente conducentes al título de profesor requerían además un grado de licenciatura otorgado por una Universidad y por tanto deben considerarse carreras universitarias (...) Los Institutos Profesionales que a la fecha de la promulgación de la Ley ofrecían carreras de formación docentes pudieron continuar haciéndolo, pero la Ley no las autoriza a establecer nuevas carreras” (p.10)

Recién bajo el gobierno de Eduardo Frei en 1996, se observan las consecuencias de los cambios y el dinamismo durante la dictadura, por lo que se instaura un Programa denominado Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), que brinda recursos económicos destinados a mejorar la calidad de la formación de las universidades del país.

Como se observa, los hitos más importantes desarrollados a través de la historia política del país relacionados con formación docente y ámbito educativo, vivenció diversos cambios, especialmente durante la época del gobierno militar. La Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza brinda una mayor estabilidad para la formación.

A partir de esto, en la actualidad, existen dos organismos reguladores de la Educación Superior: El Consejo Nacional de Educación y el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior. Además, la formación inicial docente cuenta con una evaluación diagnóstica, que recoge y entrega resultados en base a lo establecido en los Estándares Orientadores, los cuales proporcionan saberes mínimos que todo profesor o profesora debe dominar al finalizar su formación profesional.

De esta manera, la educación superior en el ámbito pedagógico sigue siendo objeto de reformas y nuevas normativas que surgen a partir de cambios y actúan para el mejoramiento de la calidad en la formación inicial docente.

1.2.1 Organismos Reguladores de la Formación Inicial Docente.

En el sistema educativo actual del país, la educación superior está regulada por organismos que se encargan de orientar, fiscalizar y pesquisar el adecuado funcionamiento y cumplimiento de su formación. Estos organismos son el Consejo Nacional de Educación (CNED) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), los cuales trabajan de manera complementaria para así asegurar la calidad de la educación chilena en todos sus niveles. A continuación, se profundizará acerca de estos organismos, considerando su importancia, función y objetivos en la formación inicial docente.

1.2.1.1. Consejo Nacional de Educación.

El Consejo Nacional de Educación (CNED) es el organismo autónomo del Estado, sucesor del Consejo Superior de Educación, el cual regulaba la Educación Superior bajo la ejecución de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), Ley que consagra el principio de “Autonomía Universitaria y Libertad Académica”. A pesar de esta última limitación, este organismo en su carácter regulador, como menciona Ávalos (2003) se adjudica la tarea de intervenir en el reconocimiento oficial de nuevas universidades e institutos profesionales de carácter privado correspondiéndole aprobar su proyecto institucional y certificar que la institución cuenta con los recursos para el desarrollo de sus tareas.

Actualmente el CNED, constituido en abril de 2012, bajo la Ley General de Educación N°20.370, se consagra como un “organismo autónomo del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio que se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación” (CNED, 2016)

Su misión declarada en su página oficial, es:

“cautelar y promover la calidad de la educación en todos sus niveles, a través de la evaluación de diversas propuestas educacionales de organismos públicos e instituciones de educación y la entrega oportuna de información a estudiantes y sus familias, tomadores de decisiones, académicos y la comunidad en general” (CNED, 2016)

Por tanto, referente a la educación superior, el CNED es uno de los organismos reguladores de la calidad de la educación superior, donde las nuevas instituciones de educación superior privadas solicitan su licenciamiento, pero además el Consejo se conforma como instancia de apelación de algunas decisiones tomadas por la Comisión Nacional de Acreditación, de la cual se referirá más adelante. Finalmente según la Ley N°20.903, el CNED supervisará las carreras de pedagogía que no obtengan o pierdan su acreditación, por un periodo de tiempo equivalente al número de años de duración teórica de la misma.

1.2.1.2 Comisión Nacional de Acreditación.

A partir de las nuevas reformas y normativas públicas dirigidas al mejoramiento de la educación, es que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior ha apoyado la consolidación de la formación profesional en Chile. Este Sistema, se norma bajo la Ley N° 20.129, publicada el 17 de noviembre de 2006 (UDC). Este evalúa y valora la calidad de los equipos docentes y los aprendizajes de sus estudiantes, basados en un nivel de conocimientos específicos, habilidades y competencias.

El organismo regulador de este Sistema de Aseguramiento es la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la cual se encarga de “verificar y promover la calidad de la Educación Superior” (CNA, 2006), mediante acciones y protocolos en las diversas instituciones, programas y carreras que ofrecen formación en educación superior.

Las principales funciones del Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad son la Acreditación Institucional, Acreditación de carreras o programas, acreditación de postgrados y proveer de información.

En cuanto a la acreditación, ésta se puede otorgar a instituciones de educación superior autónomas, así como a carreras de pregrado y posgrado. Este proceso, resulta ser de carácter

voluntario, a excepción de las carreras de pedagogía y medicina, las cuales deben someterse a este sistema de manera obligatoria.

El objetivo principal de la Comisión es evaluar periódicamente el funcionamiento y cumplimiento de las instituciones y/o carreras a través de la autoevaluación, evaluación externa y el pronunciamiento de la comisión. En caso de que la evaluación sea externa, esta se generará por pares evaluadores inscritos en un registro oficial y público de la CNA. La acreditación a una institución puede ser otorgada por un periodo máximo de siete años.

La acreditación tiene un rasgo esencial desde su instauración, ya que permite un apoyo financiero para aquellos estudiantes que recién ingresan a la educación superior, otorgando recursos y becas estatales a quienes se matriculen en instituciones que cuenten con años de acreditación.

Como ya se ha mencionado, las carreras en el área de educación, de manera obligatoria deben someterse a un proceso de acreditación para su funcionamiento, de lo contrario este no se podrá llevar a cabo. La importancia de este proceso, radica en considerar que la formación docente es aquella que se desarrolla durante toda la vida profesional de manera progresiva, por lo que la CNA asegura y busca fortalecer la calidad de la formación docente en su etapa inicial, ya que es en este periodo donde el futuro profesional se prepara para ingresar al mundo laboral.

Para desarrollarlo, la Comisión Nacional de Acreditación ha creado los Criterios de Evaluación de Carreras de Educación, disponibles en su página web. Estos criterios orientarán los procesos de autoevaluación y evaluación externa, estableciendo patrones de evaluación de acuerdo a diversas áreas de desarrollo de una carrera de Educación.

A continuación se vislumbran los criterios de evaluación más relevantes e indispensables para el proceso de acreditación referidos a carreras de educación, establecidos en el documento de la CNA (2009):

- La unidad educativa debe establecer con claridad el perfil profesional, considerando sus propósitos y orientaciones generales (p.3).

- La institución debe estructurar el currículo en función de los estándares que se derivan del perfil profesional del educador (p.6)
- La carrera debe contemplar las siguientes cuatro áreas de formación: Área de Formación General, Área de Formación en la Especialidad, Área de Formación Profesional y Área de Formación Práctica.
- La unidad debe hacer un seguimiento de sus procesos académicos e introducir cambios cuando sea necesario (p.9)
- La unidad debe mantener vínculos con el medio, en el ámbito disciplinario, interdisciplinario y profesional que le corresponde, con el fin de que la formación de los profesores sea pertinente y actual (p.9).
- La unidad debe demostrar que dispone de un adecuado y coordinado sistema de gobierno que permita una eficaz gestión institución, administrativa y financiera (p.11)
- La unidad debe tener criterios claros y conocidos para la selección, contratación, perfeccionamiento y evaluación de su personal académico y administrativo (p.12)
- La unidad debe poseer criterios de admisión claramente establecidos como públicos y apropiados a las exigencias de su plan de estudio. El proceso de enseñanza debe tomar en cuenta las competencias de los estudiantes (...) debe demostrar que los mecanismos de evaluación aplicado a los estudiantes permiten comprobar el logro de los objetivos planteados en el programa de estudio (p.13)
- La unidad debe proporcionar las instalaciones y recursos necesarios para la enseñanza (p.14)
- La unidad, debe contar con una declaración explícita de propósitos claramente definidos y susceptibles de verificación posterior, concordante con la misión y propósitos de la universidad a la cual pertenece. Asimismo, el programa o carrera debe contar con una clara definición de sus fines y objetivos, incluyendo el perfil y los estándares de egreso del profesional que pretende formar y de los conocimientos y habilidades vinculadas al grado académico que otorga. (p.16)
- La unidad debe estar en condiciones de avanzar responsablemente en la tarea de cumplir sus propósitos institucionales. Debe, asimismo, proporcionar información completa, clara y realista a sus miembros y a los usuarios de sus servicios. (p.17)

- La carrera debe realizar un proceso de autoevaluación con participación de actores internos y externos a ella a través de un informe de autoevaluación. (p.17)

Finalmente, la CNA se convierte en uno de los organismos reguladores primordiales para asegurar la calidad de la educación y el adecuado funcionamiento de las instituciones de educación superior y de las carreras que imparten, aportando información relacionada con las fortalezas, debilidades y desafíos hallados durante el proceso para el constante mejoramiento educativo.

1.2.2 Marco para la buena enseñanza.

El Marco para la Buena Enseñanza (2008) es un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación en colaboración con la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, considerando aspectos desde una perspectiva nacional e internacional que rigen los criterios establecidos para la evaluación del desempeño docente en los diferentes contextos escolares.

En este documento se encuentran las pautas para evaluar a los docentes, sin embargo, se plantea como un instrumento abierto y que no restringe el desempeño de los docentes, por el contrario, el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) busca aportar al mejoramiento de la enseñanza, conteniendo los lineamientos que permitan a los profesionales de la educación, tanto a quienes ingresan al sistema educacional, como a aquellos docentes que ya poseen experiencia, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismo, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional para mejorar la calidad de la educación.

En base a lo anterior, es que el MBE plantea tres preguntas básicas que son fundamentales para comprender todo lo que en el documento se plantea:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer?
- ¿Cuán bien se debe hacer? O ¿Cuán bien se está haciendo?

De esta manera se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela. Para esto, en el

MBE se exponen cuatro dominios para la buena enseñanza, los cuales suponen un ciclo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual va desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y reflexión sobre la práctica docente.

A su vez cada dominio posee distintos criterios que se agrupan para comprender de mejor manera el dominio que el docente debe poseer, pasando también por un descriptor de cada criterio que existe. Estos son:

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual.

El profesor diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; al mismo tiempo que las estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. Los criterios que miden el dominio del docente en este aspecto son:

- A.1** Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.
- A.2** Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
- A.3** Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.
- A.4** Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
- A.5** Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Las expectativas del profesor/a sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, donde debe destacar y apoyarse en las fortalezas

que estos poseen, considerando y valorizando sus características, intereses, preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano. De igual manera, las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí, generarán un ambiente idóneo para el aprendizaje. Los criterios que miden el dominio del docente en esta área son:

- B.1** Establece un clima de relaciones de aceptación equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- B.2** Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
- B.3** Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
- B.4** Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

Su importancia radica en crear oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los estudiantes. Además se debe generar la necesidad en el profesor para que monitoree de forma permanente los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándose a las necesidades detectadas en sus alumnos y sus contextos. Los criterios que miden el dominio del docente en esta área son:

- C.1** Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
- C.2** Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.
- C.3** El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
- C.4** Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.
- C.5** Promueve el desarrollo del pensamiento.
- C.6** Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

DOMINIO D: Responsabilidades profesionales.

Este dominio se refiere al principal propósito y compromiso de un profesor, el cual es contribuir a que todos los estudiantes aprendan. Además, este dominio compromete aquellas dimensiones de la labor docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran la propia relación con su profesión, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo. Los criterios que miden el dominio del docente en esta área son:

- D.1** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
- D.2** Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
- D.3** Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
- D.4** Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
- D.5** Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Para cada descriptor que forma parte de un criterio se establecerán cuatro grados o niveles de desempeño: **insatisfactorio, básico, competente y destacado.**

Los criterios y cada uno de sus descriptores expresan lo que los profesores deben saber y lo que deben saber hacer. Los niveles de desempeño constituyen respuestas reconocibles y evaluables para la tercera pregunta que atraviesa el marco: ¿cuán bien debemos hacerlo? o ¿cuán bien lo estamos haciendo?

De esta manera los principales usos del MBE se refieren a la evaluación del desempeño docente a partir de los dominios y criterios que este mismo establece, desde ahí surge la importancia y relevancia de este instrumento para todos los profesores y profesoras chilenas.

1.2.3. Estándares Orientadores de la Formación Inicial Docente.

Con anterioridad, se han mencionado aquellas políticas públicas enfocadas al mejoramiento de la educación y de la formación docente en su etapa inicial. En relación a estas nuevas iniciativas, las unidades educativas han brindado una formación pedagógica basada en

parámetros mínimos orientadores de los saberes que debiese obtener cada docente en formación de todo el territorio nacional.

Es por esto, que el Ministerio de Educación de Chile, ha generado los nuevos Estándares para la Formación Inicial Docente, los cuales deben ser el instrumento de apoyo referente para los planes de estudio y para las diferentes áreas de formación de las carreras de pedagogía, siendo esto, certificado y comprobado por la Comisión Nacional de Acreditación, la cual a través de su proceso, asegura que las unidades educativas brinden una formación concordante con lo mínimamente esperado.

Su elaboración está a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP) en conjunto con otros organismos colaboradores, los cuales exponen que (CPEIP, 2008):

“los estándares muestran las metas que deben alcanzar las instituciones dedicadas a la educación de docentes que se integrarán al sistema escolar de nuestro país. Estos parámetros contribuyen a proporcionar orientaciones sobre los saberes disciplinarios y saberes pedagógicos mínimos que todo profesor y profesora debe dominar al finalizar su formación profesional” (p.3).

De esta manera, los Estándares para la Formación Inicial Docente funcionan como una guía que entrega los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que deben alcanzar los docentes una vez finalizada esta formación inicial, destacando los aspectos esenciales para que el ejercicio docente sea efectivo y ajustado a estos requerimientos.

A efectos de evaluación, el funcionamiento de los Estándares para la Formación Inicial Docente actúa en base a dos vertientes. La primera referida a los aspectos esperados en un futuro profesional docente, y como segunda función determina la distancia que existe entre aquel nuevo profesor y determinado desempeño indispensable para su ejercicio.

Bajo este contexto, es que existen Estándares Orientadores para la formación inicial de diversas carreras de pedagogía, entre ellos se encuentran los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial, organizados en estándares disciplinarios y pedagógicos. En

primer lugar, los estándares disciplinarios se refieren específicamente a conocimientos y habilidades correspondientes a la especialidad. Por otro lado, el ámbito pedagógico se relaciona con el proceso de enseñanza en general y las competencias requeridas por un profesor independientemente de su disciplina. Estos últimos son comunes a todas las especialidades.

En el caso de la formación de las carreras de Educación Diferencial, los Estándares Orientadores (2014) se distribuyen en “cinco áreas: Diversidad, desarrollo y necesidades educativas especiales (NEE); Evaluación y retroalimentación; Trabajo colaborativo y apoyos a la inclusión; Escuela para todos, familia y comunidad; Desarrollo ético profesional.” (p.21)

A continuación se presentan los Estándares disciplinarios de Educación Especial, correspondientes a las áreas mencionadas anteriormente.

El futuro profesor o profesora:

- Estándar 1. Conoce las características de la persona y su desarrollo humano e identifica las NEE (Necesidades Educativas Especiales) de los estudiantes, desde una perspectiva multidimensional.
- Estándar 2: Utiliza la acción educativa para favorecer la calidad de vida de estudiantes que presentan NEE.
- Estándar 3: Fundamenta su acción en los referentes teóricos y empíricos que orientan prácticas pedagógicas inclusivas, enfocadas en estudiantes con NEE, en los distintos niveles educacionales.
- Estándar 4: Diseña y aplica los procedimientos evaluativos idóneos que permiten comprender integralmente al estudiante que presenta NEE en su contexto escolar, familiar y comunitario.
- Estándar 5: Identifica las necesidades de apoyo de quienes requieren educación especial, en la diversidad de sus manifestaciones, considerando las barreras y facilitadores del aprendizaje y la participación.
- Estándar 6: Diseña y aplica los apoyos más adecuados a las particularidades de los estudiantes en su entorno, a partir de una toma de decisiones con el equipo de aula y los profesionales que el caso exija.

- Estándar 7: Conoce y articula la matriz curricular y los principios generales de la didáctica de las disciplinas, identificando los apoyos requeridos por estudiantes que presentan NEE, y potenciando junto al equipo de aula su aprendizaje y participación.
- Estándar 8: Adapta, crea y utiliza los recursos de enseñanza y tipos de apoyos de acuerdo a las características del estudiante que presenta NEE, favoreciendo su desarrollo y participación en la escuela y otros contextos.
- Estándar 9: Utiliza estrategias para un aprendizaje de calidad de los conocimientos y habilidades que mejor favorecen la autonomía, participación y calidad de vida de los estudiantes que presentan NEE.
- Estándar 10: Conoce y aplica enfoques y modelos de prácticas pedagógicas colaborativas para conformar equipos de aula que ofrezcan respuesta educativa a la diversidad.
- Estándar 11: Genera relaciones interpersonales respetuosas y beneficiosas para el trabajo colaborativo dentro de la propia unidad educativa, con la familia y con las redes de la comunidad, orientado a la valoración de la diversidad y calidad de vida del niño, niña o joven que presenta NEE.
- Estándar 12: Valora la diversidad de las personas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad inclusiva.
- Estándar 13: Reflexiona críticamente sobre su actuar pedagógico para transformar y actualizar su práctica, con el fin de promover el acceso, la participación y el aprendizaje de personas que presentan NEE.

1.2.4 Hitos Evaluativos de la Formación Inicial Docente.

Las carreras de pedagogía, como ya se ha mencionado, basan su formación en un instrumento de apoyo que orientan sobre los saberes disciplinarios y pedagógicos que el futuro docente debiera adquirir previo a ingresar al mundo laboral. Estos son los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente los cuales, además de guiar el proceso, deben contar con alguna evaluación que verifique su cumplimiento y eficacia. Es por esto que en la presentación de los Estándares Orientadores (2014) se establece que:

“serán utilizados como referentes en los procesos nacionales de evaluación de egresados de Pedagogía, antes de iniciar su desempeño profesional(...) La evaluación del logro o no de los estándares, ayudará a identificar debilidades y fortalezas en formación docente y a orientar programas de inducción profesional y aprendizaje para los profesores principiantes” (p.8)

Bajo este contexto y a partir de la promulgación de la Ley 20.903, se establece con carácter obligatorio la aplicación de una evaluación diagnóstica sobre formación inicial en pedagogía, con el objetivo de que las unidades educativas formadoras inicien mejoramientos en sus planes de estudio a partir de los resultados de la evaluación. La rendición de esta prueba se convierte en un requisito de titulación, sin embargo sus resultados no serán habilitantes para desempeñarse profesionalmente.

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP) es el organismo encargado de aplicar y recoger los datos de la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente, la cual “será aplicada directamente por el Ministerio de Educación, a través del CPEIP, durante los doce meses que anteceden al último año de la carrera” (Ley 20.903, artículo 27 bis letra a)

Este hito evaluativo tiene por objetivo recoger información que permita a las instituciones de educación superior y al Ministerio de Educación tomar decisiones para mejorar así la formación inicial docente impartida por las universidades. De esta manera, busca que las instituciones formadoras cuenten con un diagnóstico externo, con el que puedan formular planes de mejoramiento y establezcan acciones continuas, monitoreando sus avances y cumplimiento de los objetivos referidos a la formación esperada.

La evaluación, basada en los aspectos establecidos en los Estándares Orientadores, cuenta con cuatro instrumentos que deben ser respondidos por los futuros profesores: Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales, Prueba de Reflexión Pedagógica, Cuestionario Complementario y Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos. Esta última prueba se aplica solamente a estudiantes de carreras que cuentan con estándares orientadores.

2. Formación Inicial Docente en la UMCE

Desde sus inicios, el Instituto Pedagógico (1889) perteneciente a la Universidad de Chile, se encargó de la formación profesional universitaria del profesorado de la educación secundaria. En el año 1981, por motivos políticos y sociales de aquella época, la casa de estudios adopta una identidad independiente transformándose en un instituto profesional llamado “Academia Superior de Ciencias Pedagógicas”, continuando con su labor educativa y cultural. Finalmente en 1986, recupera su condición universitaria, dando origen a la nueva Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE):

“universidad laica, estatal y pedagógica, enfocada en proteger, transmitir e incrementar el conocimiento, atendiendo específicamente la docencia, la investigación y la extensión de las disciplinas relacionadas con la educación y cultura, según los propósitos establecidos en el artículo N°1 de su Estatuto”.

Actualmente, la UMCE mantiene su compromiso social con la educación pública, considerando las necesidades emergentes del siglo XXI, participando activamente en los cambios legislativos y las nuevas políticas públicas relacionadas al ámbito educativo chileno. Además, esta institución pedagógica brinda una formación, inicial y continua, enfocada a formar docentes competentes para desarrollarse laboralmente en distintos niveles, sectores y modalidades educativas. Cabe destacar, que la universidad ha realizado una articulación entre el área de educación y salud a través de las carreras de pedagogía y kinesiología, lo que ha significado una expansión hacia diversas áreas sociales, aportando a las transformaciones y exigencias del mundo actual.

Considerando su historia y rol social, la UMCE ha trabajado en formar profesionales de alto nivel, los que se destacan por ser líderes socioculturales y agentes de cambio en constante proceso reflexivo. Estas características dirigen el quehacer docente del profesional egresado de la casa de estudio, las cuales conforman un sello distintivo y reconocido a nivel pedagógico.

La universidad cuenta con un Plan de Desarrollo Estratégico Institucional (2012), que organiza la funcionalidad de la casa de estudio. Allí se declara la misión, visión y los valores

que guían el quehacer de la UMCE, los cuales funcionan como base para cumplir las competencias propuestas en el modelo educativo. De esta manera, cada área de desarrollo en la universidad debe estar relacionada a lo estipulado en este Plan de Desarrollo.

Para brindar a sus estudiantes una formación de alto nivel, la UMCE ha propuesto un eje curricular en su Modelo Educativo, acorde a los requerimientos actuales en esta materia, pero también pertinente a una sociedad cambiante, incorporando los avances de las bases científicas, tecnológicas, humanistas y éticas de la educación. Para esto propone un diseño curricular que articula e integra los aspectos de la formación teórica y práctica, centrando su acción en el estudiante como protagonista del quehacer formativo. Para ello, según el Modelo Educativo (2010) de la universidad, dicho eje curricular se basa en dos principios fundamentales y transversales de la gestión de la docencia: “La centralidad en las necesidades educativas propias de cada estudiante, y El logro de aprendizajes significativos y pertinentes con las demandas de los distintos contextos en los que el titulado de la UMCE deberá desarrollar su ejercicio profesional.” (p.4)

Dichos principios fundamentales y transversales se logran evidenciar en los Objetivos Estratégicos propuestos en el Plan Estratégico Institucional (PEI), de los que se desprenden un conjunto de líneas de acción que pretenden declarar la manera en que se llevarán a cabo los principios mencionados. Con estas líneas de acción se busca preparar profesionales, promoviendo un desarrollo integral de procesos formativos que involucran la generación de aprendizajes relevantes, tanto para la formación de la persona humana, como para el desarrollo profesional de los sujetos.

Este diseño curricular propuesto, se sustenta en el enfoque basado en el desarrollo de competencias, “entendidas como un conjunto de atributos personales que permiten el desempeño de funciones y tareas profesionales en un contexto determinado de realización.”(p.6) Estas competencias corresponden a dominios con los que debe contar el docente titulado de la universidad, los que dan cuenta de los conocimientos y habilidades desarrolladas durante su formación.

Estas competencias son clasificadas como genéricas y específicas. Las primeras, pretenden dejar un sello en los profesionales formados que los identifique de otros docentes formados en distintas casas de estudio, competencias que demuestren dominios de realización en diversas tareas y contextos. Estas son cuatro:

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- Compromiso ético.
- Compromiso con la calidad.

La unidad educativa responsable de llevar a cabo el logro de estas competencias es el Departamento de Formación Pedagógica de la universidad, la que integra todas las ciencias de la educación, tales como Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Filosofía de la educación, Política Educacional, entre otras, las que estructuran el saber pedagógico, otorgando una formación profesional docente de manera transversal a todos los estudiantes de las distintas carreras que se imparten en la UMCE. De esta manera, los profesionales formados en la institución obtienen el grado de Licenciado de la Educación.

Por otro lado, las competencias específicas se relacionan directamente con las habilidades y conocimientos que debe desarrollar el docente en formación, vinculadas al ámbito de desempeño y área profesional particular de cada carrera.

El desarrollo de estas competencias, genéricas y específicas, es impulsado mediante la articulación permanente entre la teoría y la práctica desde el comienzo de la formación del estudiante, lo que, según el Modelo Educativo, tiene como propósito promover la construcción de conocimiento profesional situado, anclado en los futuros contextos de desempeño laboral y en las posibles problemáticas laborales que deberán abordar en un futuro profesional. Todo esto presenta una coherencia entre el Modelo Educativo de la universidad y su Plan Estratégico Institucional, en los que se promueven competencias a desarrollar bajo una línea de acción completamente articulada con la misión, visión y valores que guían el quehacer de la UMCE.

En relación a lo mencionado de acuerdo a las competencias establecidas, se establece el perfil de egreso esperado de los profesionales de la UMCE, el cual se encuentra en el Modelo Educativo de la Universidad (2010), y plantea lo siguiente:

“Los profesionales formados en esta institución poseen un alto grado de conocimiento teórico y práctico en el área de su formación profesional, demuestran autonomía frente a la resolución de problemas, son capaces de ejercer liderazgo para responder a la responsabilidad social que su profesión les exige, se comprometen con su perfeccionamiento profesional permanente y contribuyen al desarrollo y mejoramiento continuo de la Nación.” (p.8)

Considerando la definición del perfil de egreso ya descrito, se establece la directa relación de este con el sello distintivo otorgado por la UMCE, el cual se desarrolla transversalmente en todas las facultades pertenecientes a la casa de estudio:

- Facultad de Artes y Educación Física.
- Facultad de Ciencias Básicas.
- Facultad de Filosofía y Educación.
- Facultad de Historia, Geografía y Letras.

2.1 Formación del Educador Diferencial en la UMCE.

El Departamento de Educación Diferencial es parte de la Facultad de Filosofía y Educación, y se compone por cuatro carreras:

- Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Problemas del Aprendizaje.
- Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Problemas de Audición y Lenguaje.
- Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Retardo Mental.
- Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Problemas de Visión.

El Educador/a Diferencial de la UMCE, independiente de su especialidad, es un profesor o profesora con las competencias necesarias para desempeñarse en los distintos niveles del sistema educativo chileno, ya sea en contextos formales y no formales. Además, este profesional considera las necesidades educativas especiales de sus estudiantes, valorando la inclusión y trabajando colaborativamente con los distintos actores educativos, generando así, redes de apoyo que favorezcan el aprendizaje.

La carrera de Educación Diferencial de la UMCE, en su estructura curricular, se organiza de acuerdo a lo establecido por el Consejo Nacional de Acreditación, el cual estipula cuatro líneas de formación. Teniendo en cuenta esto, y según el Informe de Autoevaluación de la carrera (2017), esta casa de estudios, brinda distintas áreas de formación que conforman la estructura curricular. La primera es el **Área de Formación Pedagógica**, la cual se encuentra presente a lo largo de todo el plan de estudio y es transversal a todas las carreras de la universidad. Su finalidad es formar docentes con conocimiento en las distintas ciencias de la educación.

La siguiente es el **Área de Formación General**, compartida con las otras tres carreras que pertenecen a la unidad. Esta área de formación pone énfasis en la educación inclusiva, propiciando capacidades para la enseñanza que se adapten a la diversidad y así eliminar barreras que limitan el aprendizaje dentro del sistema educativo. Promueve la aceptación y valoración de la diversidad del ser humano, orientando la acción profesional a la mediación de procesos de inclusión social y educativa. El área de Formación General se compone de tres núcleos de saberes: Aprendizaje y Contexto Educativo, Desarrollo Humano, y Comunicación. Estos núcleos se desarrollan de manera progresiva entre los primeros 5 semestres del plan de estudio y se relacionan con las competencias a desarrollar para alcanzar el perfil de egreso propuesto por cada una de las carreras.

A continuación siguen el **Área Formación Práctica** y el **Área de Formación de la Especialidad**. Estas áreas de formación son distintas en cada una de las carreras del Departamento de Educación Diferencial, ya que están elaboradas en relación a las competencias específicas que pretende desarrollar cada carrera en su especialidad.

2.2 La Formación Inicial Docente en Educación Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje (PAL).

Según lo estipulado en la página web de la UMCE, la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje, pretende formar profesores capaces de generar procesos de aprendizaje en personas con necesidades educativas especiales que derivan de problemas en el desarrollo del lenguaje en la etapa infantil, como también educar a personas sordas, bajo un enfoque socioantropológico que reconoce y valora la diversidad cultural.

Para esto, la Formación Inicial que se imparte en esta carrera, busca instruir y preparar a sus estudiantes para que logren desarrollar el siguiente perfil de egreso:

“Mediador de conocimientos, actitudes y valores en niños con problemas de lenguaje y personas sordas, con la capacidad para valorar de manera integral a sus educandos y sus capacidades para, a partir de ellas, sustentar un diseño curricular para la enseñanza y el aprendizaje que considera a las personas que atiende, sus características y el contexto en el cual se desenvuelven. Forma parte constructiva del entorno en el que trabaja, estableciendo ambientes propicios para el desarrollo y la participación efectiva de niños, jóvenes y sus familias. Se desempeña como un aprendiz permanente, que practica un análisis crítico y reflexivo, de los procesos que protagoniza en su trabajo docente.”
(UMCE, página web)

Con la finalidad de alcanzar este perfil en cada uno de sus docentes en formación, es que la casa de estudio ofrece una malla curricular acorde a las competencias, habilidades y conocimientos relacionados a la carrera, currículum que se organiza bajo estas cuatro Áreas de Formación anteriormente mencionadas.

Específicamente en el **Área de Formación de la Especialidad** de la carrera, se pretende abordar aquellos conocimientos necesarios para un docente que atiende a estudiantes con problemas de comunicación y lenguaje, y personas sordas. Esta área de formación comienza a

implementarse desde el segundo semestre de la carrera hasta el final de la formación, y se estructura en torno a tres áreas de contenido, las que se relacionan entre sí y se abordan de manera simultánea durante todo el proceso formativo inicial.

Una de estas áreas de contenido es la Didáctica, en donde se aborda el marco didáctico-curricular de Educación Parvularia y del primer ciclo de Educación Básica. Particularmente, en los semestres VII y VIII los estudiantes optan, en su formación, por la didáctica en la educación de personas sordas, o la didáctica referida a los niños con problemas de comunicación y lenguaje. Respecto a la educación de sordos, la didáctica tiene en cuenta a la Comunidad Sorda con su cultura propia, cuyo rasgo fundamental es el dominio de la Lengua de Señas Chilena como lengua natural. Se enfatiza la enseñanza a través de la lengua de señas y el aprendizaje del español como segunda lengua, desde un enfoque de educación intercultural bilingüe. Desde el punto de vista de la didáctica en problemas de comunicación y lenguaje, se abordan estrategias metodológicas para el progreso de las competencias lingüísticas en los niños, con la finalidad de disminuir las barreras de acceso al currículum y favorecer procesos de inclusión en los diversos contextos en los que participa. La elección entre los ámbitos de problemas de lenguaje y educación de sordos, permite a los estudiantes mayor profundización sobre procesos educativos y didácticos.

La segunda área de contenido es la de Comunicación y Lenguaje. Esta área de contenido tiene relevancia al plantearse como propósito la construcción del fundamento para el trabajo de enseñanza y aprendizaje en relación al proceso de desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños y jóvenes con quienes trabaja. Según el Informe de Autoevaluación (2017), en esta área se pretenden desarrollar competencias sobre el dominio conceptual de la comunicación y el lenguaje, así como sobre su proceso de desarrollo; competencias procedimentales relacionadas con la evaluación, el diseño y la implementación de estrategias didácticas para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje; competencias relacionadas con el dominio de la lengua de señas chilena así como del español, para ser utilizadas apropiadamente en el aula con los niños con problemas de lenguaje y las personas sordas.

La tercera y última área de contenido es la de Gestión. Esta área se visualiza desde el inicio del Plan de Estudios, y se incorpora tanto en la formación profesional docente como en el área de formación profesional de la especialidad. Se desarrolla a través de diversas actividades curriculares, tanto de carácter teórico como aplicado. Tiene como propósito que los estudiantes puedan participar gradualmente y en forma cada vez más activa en los procesos de gestión, al interior de organizaciones educativas que forman parte de la diversidad institucional del sistema educacional chileno.

Por otro lado, en el **Área de Formación Práctica** de la carrera, pretende garantizar la formación de profesionales que puedan desenvolverse en contextos educativos cuyas demandas son complejas y cambiantes. Según el Informe de Autoevaluación (2017), lo que se persigue lograr en el desarrollo de esta área, es una reflexión sobre la experiencia cotidiana en la práctica educativa, lo que favorece docentes más comprometidos con la necesidad de liderar cambios e introducir mejoras en el campo de su desempeño, lo que concuerda claramente con lo establecido en el perfil de egreso de la casa de estudio, por lo que se podría decir que esta área de formación es fundamental para lograr gran parte de las competencias propuestas.

Esta área de formación se implementa en esta carrera desde el primer año en forma secuencial y progresiva, lo que contribuye a que el docente en formación se vincule de forma temprana con el medio escolar, de manera que conozca y valore la realidad en la que deberá desenvolverse una vez terminado el proceso de formación inicial. Esto asegura una relación permanente entre la teoría y la práctica durante las seis prácticas establecidas a lo largo de la malla curricular, culminando con la Práctica Final o Profesional, instancia de formación donde los estudiantes asumen integralmente el rol del profesor, poniendo en práctica habilidades, destrezas y competencias adquiridas en su formación inicial docente.

Estas experiencias prácticas incluyen participación en terreno en la escuela regular, en los niveles básico y pre-básico, así como también en el ámbito de la educación diferencial, tanto en escuelas especiales como en escuelas regulares, a través de programas de integración, así como en contextos educativos no formales.

La manera en que se organizan estas áreas de formación durante todo el desarrollo de la carrera de Educación Diferencial especialidad PAL, es por medio de una estructura curricular diseñada en consonancia con el perfil de egreso, el cual está formulado por competencias, cada una de las cuales se define en relación a tres niveles de desempeño, lo que permite articular y organizar una formación gradual en torno a esos niveles. Además, en el Informe de Autoevaluación (2017) se señala que “la malla curricular se encuentra organizada en relación con el perfil, de manera que cada competencia tributa a un conjunto de asignaturas”. (p.16)

Las competencias que tributan a este perfil esperado son 11 en total, y se clasifican en tres dimensiones:

Dimensión	Competencias
Licenciatura en Educación	1. Indagar en la realidad educativa, analizándola críticamente, utilizando los aportes de diferentes disciplinas para elaborar propuestas de mejora en función de optimizar la calidad de la educación.
	2. Gestionar procesos formativos innovadores en diferentes contextos educacionales, para potenciar los procesos de aprendizaje-enseñanza, favoreciendo el desarrollo personal, social y cultural.
	3. Comunicar en forma oral y escrita conocimientos, saberes, experiencias y emociones, para relacionarse de manera comprensiva y asertiva con diferentes agentes educativos.
	4. Participar en equipos de trabajo, en diferentes contextos educativos, manteniendo compromiso ético y desarrollando habilidades personales e interpersonales, para contribuir al logro de metas comunes.
Educación Diferencial	5. Valora la diversidad propiciando procesos inclusivos en contextos sociales y educativos.
	6. Trabaja colaborativamente en diversos contextos, para favorecer la inclusión social y educativa.
	7. Se comunica con distintos actores en diversos contextos para favorecer la inclusión social y educativa.
Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje	8. Favorece situaciones de aprendizaje que son pertinentes a las características y necesidades de personas sordas y niños con problemas de comunicación y lenguaje.
	9. Considera las características comunicativas y lingüísticas en las actividades de enseñanza de las personas sordas y de niños con problemas de comunicación y lenguaje.
	10. Crea ambientes propicios para el aprendizaje de personas sordas y niños con problemas de lenguaje.
	11. Gestiona redes de apoyo para la integración social y educativa de personas sordas y niños con problemas de comunicación y lenguaje.

Tabla 1

La carrera de Educación Diferencial PAL cuenta con académicos con la preparación necesaria para cumplir sus funciones, varios de ellos poseen una amplia trayectoria y experiencia en docencia e investigación, lo que favorece niveles de experticia académica

suficiente en áreas disciplinares especializadas, para responder a los requerimientos del plan de estudios.

Según el Informe de Autoevaluación (2017) del total de docentes de la carrera, un 70,8% posee estudios post graduales (63,3% posee grado de Magíster, un 13,6 grado de Doctor); de este total, un 70% pertenece a las dos más altas jerarquías académicas que posee la universidad. La carrera cuenta además, con una docente sorda experta en Lengua de Señas, como hablante y usuaria nativa de esta lengua y miembro de la comunidad Sorda, la que ha participado en numerosas investigaciones con el equipo de lingüística de lengua de señas, como también en proyectos de la carrera, lo que constituye un gran aporte a la formación de especialidad.

A modo general, los estudiantes egresados de la carrera, se enfrentan a una oferta laboral diversa, en la que pueden desempeñarse profesionalmente sin dificultades. La casa de estudio cuenta con un Sistema de Monitoreo y Evaluación del Desempeño Profesional (SIMEDPRO) mediante el cual mantiene contacto con sus egresados y titulados, haciendo un seguimiento evaluativo acerca del impacto directo que tiene la formación docente recibida por el titulado en sus años de formación, en los contextos relacionados a su labor.

Es importante mencionar y destacar, que una de las principales problemáticas que ha experimentado la carrera, es la relacionada con las movilizaciones estudiantiles a nivel nacional, las que afectan principalmente las actividades de docencia. Las movilizaciones prolongadas y que mayor influencia han tenido en las actividades académicas de la carrera, han sido aquellas de los años 2006, 2011 y 2013, las que se prolongaron por varios meses afectando el proceso regular de formación de los estudiantes de aquellos tiempos. Para aminorar el eventual efecto que estas movilizaciones podrían provocar en los procesos formativos, a nivel institucional, el Consejo Académico de la Universidad ajusta el calendario académico de acuerdo al número de semanas que considera el plan de estudio por cada semestre; esto permite asegurar el número de horas de docencia presencial del Plan de Estudio y, por ende, garantizar la disponibilidad del tiempo requerido para el desarrollo de las actividades curriculares y el logro de aprendizajes que cada una de ellas se propone.

3. Ejercicio Docente del Educador Diferencial

Al ingresar al contexto laboral, el docente se enfrenta a un sistema educacional dinámico, el cual desarrolla cambios y entrega exigencias, las cuales debe cumplir en el transcurso de su desempeño profesional, generando ciertos grados de vivencias demandantes en su quehacer docente. Bajo este contexto, existen normativas a nivel estatal en el país que regulan el desempeño docente, considerando que el profesional ya cuenta con una formación inicial avalada por los organismos correspondientes, como el Consejo Nacional de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación.

Como una manera de cerciorar y evaluar el funcionamiento de la formación docente una vez ejercida la profesión, es que se establece en primer lugar, la Ley N°20.903, que aborda el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y que modifica el estatuto docente anterior (Ley N° 19.070). A través de esta reforma, es que se valora, evalúa y mejora la carrera docente, exigiendo un desempeño profesional esperado, según factores que evidencian habilidades y capacidades para demostrar el adecuado ejercicio docente.

En particular, para los Docentes de Educación Especial, es relevante conocer las normativas que regulan su área de desempeño profesional, donde se estipula y limita el rol del Educador Diferencial inserto en el sistema educativo. Los principales decretos que se destacarán más adelante son el Decreto Supremo N° 170/09 y el Decreto Exento N°83/2015.

3.1 Ley N° 20.903/16: Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

La Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente desde el 01 de abril de 2016, modifica y elimina algunos artículos contenidos en el Estatuto de los Profesionales de la Educación (Ley 19.070/1996). Con ella se pretende continuar el mejoramiento de la calidad educativa del país, actualizando el marco legal regulador del ámbito docente.

La implementación de esta ley comienza el año 2017, siendo obligatoria para todos los establecimientos municipales. Se espera que hacia el año 2026 todos los profesores que formen parte del sistema escolar accedan a este proceso de Desarrollo Profesional Docente.

Esta ley enmarca el desarrollo del docente desde que inicia su formación, para luego hacer un seguimiento de su desempeño profesional. Por lo tanto, se encarga de la calidad de la formación inicial, de un ingreso positivo al mundo laboral y de la continuación del desarrollo profesional.

De esta manera, el principal objetivo de la reforma es valorar la docencia progresivamente en el transcurso de su desarrollo, asumiendo que los docentes cuentan con competencias y habilidades que fueron adquiridas gracias a su formación y ejercicio docente, las que son evaluadas y remuneradas de acuerdo a su cumplimiento.

Este proceso se vincula con el Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo que se encarga de “asegurar que todos los aspectos consagrados en la ley cumplan con el objetivo de consolidar el rol de la profesión docente como clave para crear desarrollo humano y calidad de vida para todas y todos.”

El CPEIP, desde su creación en el año 1967, ha aportado a la carrera docente, tanto en la formación como en el ejercicio profesional, otorgando las herramientas y evaluaciones necesarias que conlleven a su mejoramiento, impulsando así una cultura de reconocimiento y valoración de la pedagogía.

Una vez que el docente ya fue evaluado en su formación, y se inserta al sistema laboral, el CPEIP, procura que este ingreso sea lo más óptimo y eficaz posible, y de esta manera, el profesional pueda cumplir con todos los estándares mínimos propuestos en su desempeño profesional y en el desarrollo de un adecuado rol docente, ya que en este ejercicio se enfrentará a evaluaciones que verifiquen su aporte a la calidad de la educación chilena.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente está constituido por dos subsistemas, el primero se refiere al Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, que:

“se compone de un proceso evaluativo integral que reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los

profesionales de la educación alcanzan en las distintas etapas de sus ejercicio profesional y de un procedimiento de progresión en distintos tramos, en virtud del cual los docentes pueden acceder a determinados niveles de remuneración” (Ley 20.903 art. 19)

El proceso evaluativo integral referido en la Ley N° 20.903, tiene por objetivo medir si los Estándares Orientadores forman parte de su ejercicio docente, y de comprobar el conocimiento sobre las Bases Curriculares de los niveles educativos, considerando además algunos de los dominios contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza.

Este proceso se lleva a cabo en base a dos instrumentos: la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos, y la elaboración del portafolio profesional.

El primer instrumento es una prueba escrita que evalúa los conocimientos específicos y pedagógicos según la disciplina y nivel que aborda el profesor evaluado.

El segundo instrumento evaluativo tiene un carácter mayormente práctico y se relaciona con la elaboración de un portafolio profesional, el cual abarca no sólo la práctica dentro del aula, sino que además aborda sus prácticas colaborativas con el equipo de trabajo, su interacción con los apoderados, estudiantes y directivos, la creación de recursos materiales innovadores y por último su perfeccionamiento docente. En el caso de la educación especial, el CPEIP deberá adecuar este instrumento de evaluación práctica según la modalidad educativa, ya que se requiere una metodología especial de evaluación para el reconocimiento de sus competencias pedagógicas.

Los procesos evaluativos ya mencionados permiten que el docente progrese avanzando en tramos de desarrollo profesional, los cuales dan cuenta de la mejora continua en su labor docente. Se entiende por tramo:

“una etapa del desarrollo profesional docente en la cual se espera que, una vez lograda cierta experiencia, los docentes (..) logren alcanzar un determinado nivel de competencias y habilidades profesionales, cuyo reconocimiento los habilita percibir asignaciones, avanzar en su desarrollo profesional y asumir crecientes responsabilidades en el establecimiento...”(Ley 20.903 art. 19b).

Los tramos de carácter obligatorio son Tramo Profesional Inicial, Tramo Profesional Temprano y Tramo Profesional Avanzado, una vez alcanzado estos tres niveles, se considera que el profesional ya cuenta con todas las competencias y habilidades para desarrollar un adecuado ejercicio de la docencia. Posterior a esto, existen dos tramos más que son de carácter voluntario, y que tienen por objetivo fortalecer aún más su desarrollo profesional, estos son Tramo Experto I y Tramo Experto II. Sólo pueden postular a estos últimos Tramos quienes ya cuenten con una especialización pedagógica y quienes ya posean cuatro años de experiencia en el Tramo anterior. Alcanzar estas últimas etapas permitirá al docente acceder a mayores responsabilidades dentro del establecimiento, entre estas se destacan la capacitación y el desempeño como mentor para el apoyo y acompañamiento a docentes principiantes.

Por otro lado, existe el Sistema de Apoyo Formativo a los Docentes para la progresión en el Sistema de Reconocimiento. Este proceso brinda propuestas para que los establecimientos, perfeccionen a sus docentes desde su ingreso al mundo laboral y durante su desarrollo docente a través de dos subprocesos, el primero tiene por objetivo potenciar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, ofreciendo cursos y capacitaciones de perfeccionamiento. El segundo subproceso se refiere al acompañamiento a los docentes en la inducción de su ejercicio profesional, el cual se realiza mediante el apoyo de los docentes mentores, que tienen como función “diseñar, ejecutar y evaluar un plan de mentoría, el que consistirá en un conjunto sistemático de actividades relacionadas directamente con el objeto del proceso de inducción, metódicamente organizadas y que serán desarrolladas bajo su supervisión, durante el desarrollo del proceso” (Ley 20.903 art. 18o)

En definitiva, la Ley N° 20.903, se establece como una medida de mejoramiento a la calidad del sistema educativo chileno, enfocándose en el perfeccionamiento y fortalecimiento de las competencias y habilidades que un docente debe desarrollar, desde el ingreso a su formación inicial y durante todo su desempeño profesional.

3.2 Otras normativas para el Desempeño Profesional en Educación Especial.

La Educación Especial requiere que los docentes que la imparten conozcan y se informen de ciertos decretos que regulan esta modalidad educativa, ya que su ejercicio profesional se

encuentra bajo estas normativas que regulan la educación especial en Chile. La Ley General de Educación N° 20.370 la define como:

“la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje” (art. 23),

El primero que destaca es el Decreto Supremo N° 170/2009, el cual cumple con establecer la evaluación diagnóstica integral de aquellos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y de aquellos estudiantes que requieren participar de un Programa de Integración, además este Decreto “fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial”.

El Decreto N° 170, se implementa como una forma de cumplir con lo establecido en la Ley N° 20.201/2007, la cual crea e incrementa subvenciones para los niños y niñas con NEE y además incorpora nuevas NEE a este beneficio (Déficit Atencional y Dificultades de Aprendizaje)

Para esto, el decreto define cada una de las Necesidades Educativas Especiales, cómo se diagnostican, qué profesionales competentes pueden participar en este proceso y qué apoyo requiere cada una. Desde esta normativa, se establecen las principales funciones que se atribuyen al rol de un educador diferencial, según la modalidad en la que se desempeñe, ya sea en escuela regular con programa de integración o en escuela especial.

Por otra parte, uno de los Decretos destacados para el desempeño laboral docente, es el Decreto Exento N°83/2015, el cual:

“promueve la diversificación de la enseñanza en Educación Parvularia y Básica, y aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para estudiantes que lo requieren, favoreciendo con ello el aprendizaje y participación de todo el estudiando, en su

diversidad, permitiendo a aquellos con discapacidad, acceder y progresar en los aprendizajes de currículo nacional, en igualdad de oportunidades”.

Esta normativa ha entrado en vigencia de manera gradual en los niveles de educación parvularia y básica, comenzando en el año 2017 en educación parvularia, en primero y segundo año básico, luego en el año 2018 abarca tercero y cuarto año básico, para que en el 2019 se alcance la cobertura total desde quinto hasta octavo año básico.

Este Decreto aporta al sistema educativo un eje inclusivo, dando una respuesta a la diversidad desde un ámbito escolar, considerando en la planificación de las experiencias de aprendizaje, las necesidades, intereses y motivaciones de todos los estudiantes que conforman la sala de clases, y no sólo de los estudiantes que presentan una NEE, según su evaluación diagnóstica.

De acuerdo a lo anterior, el decreto orienta a los profesionales a llevar a cabo diversas acciones con la comunidad escolar que permitan cumplir con el objetivo de actuar con creatividad y autonomía en la búsqueda de respuestas educativas diversas, flexibles y enriquecedoras, que ofrezcan espacios de participación, aprendizaje y desarrollo integral a todas y todos sus estudiantes. Las orientaciones y estrategias que según el Ministerio de Educación más se destacan en relación al rol que debe cumplir el educador son:

- Diversificar el tipo de actividades.
- Programar actividades de diversa complejidad.
- Priorizar situaciones de aprendizajes auténticas.
- Trabajo colaborativo.
- Secuenciar las actividades en pequeños pasos.
- Incorporar la evaluación de aprendizaje en la planificación.
- Utilizar recursos didácticos bien diseñados y pertinentes.
- Hacer participar a los y las estudiantes en las decisiones sobre el trabajo del aula.
- Considerar distintas formas de agrupamiento de los estudiantes en el aula.

En definitiva, las normativas dirigidas hacia el rol y quehacer docente, reflejan exigencias y acciones que el profesional debe conocer y cumplir, por lo que al ingresar al mundo laboral, no debiese presentar dificultades al aplicarlas, ya que son requerimientos necesarios en el perfil de un educador o profesional de la educación al finalizar su formación inicial.

A partir de esto, el profesor debe estar dispuesto al dinamismo y actualización constante de la educación y las normativas que la rigen, de esta manera se espera un docente con la capacidad de indagar acerca de sus exigencias laborales y perfeccionarse en el área en la que se desempeña.

4. Percepción: ¿Cómo la construyen los sujetos?

Las personas viven diferentes momentos y experiencias que influyen en cada modo de pensar, actuar y de valorar a los otros, ya que nos encontramos activos y receptivos frente a diversas situaciones que no resultan indiferentes. Respecto a esto, los seres humanos evalúan constantemente sus vivencias, aprendiendo acerca lo que se considera significativo y provechoso para sí mismo, aprendiendo de aquello que no ha sido positivo y valorando la totalidad de sucesos que se desarrollan alrededor de cada uno o una.

Considerando lo anterior, cada ser humano construye una opinión o valorización acerca de su entorno y las eventualidades ocurridas en él, formando un juicio a nivel interpersonal, que repercute en sus interacciones, en sus decisiones y en sus acciones en todo ámbito.

Estos procesos se construyen de manera personal y colectiva, sin embargo en cada una de las personas se desarrolla de forma diferente y auténtica, ya que las experiencias pueden ser compartidas pero se perciben de manera única.

A partir de lo anterior, se entiende que cada participante de la presente investigación es único y auténtico en la propia construcción de su percepción, por lo que sus opiniones y experiencias expuestas en esta memoria evidencian la valoración que tienen sobre su formación inicial docente respecto a las experiencias vividas en esa etapa y en su desarrollo profesional, lo que significa que es muy probable que la percepción que tuvieron hace un tiempo sea muy

diferente a la actual y a la que tendrán en el futuro, pues constantemente viven cambios, mejoras y dinamismo en el sistema educacional.

En definitiva, la investigación se basa en las experiencias y opiniones de cada docente consultado y no en establecer un juicio positivo o negativo de la formación inicial de la carrera.

A continuación se profundizará en la construcción de la percepción en los seres humanos y su relación con el desarrollo profesional docente.

4.1 ¿Cómo se construye la percepción de los docentes en el mundo laboral?

El proceso de percepción que se genera en los sujetos, se convierte en un tópico importante de profundizar, con el fin de comprender cómo esta se construye en el individuo. Tal como explica Schneider (1982), como sujetos en el mundo, se hace necesario aprender acerca de las otras personas y para esto, se debe conocer al otro. Desde ahí, se puede establecer que comienza el proceso de percepción personal. No se trata solamente de percibirlo físicamente, sino que también sus comportamientos, llegando incluso a obtener conclusiones mediante este proceso.

“La percepción no es una traducción pasiva de energías físicas a experiencias, sino un proceso que exige participación activa por parte del perceptor, quien selecciona y categoriza, interpreta e infiere para producir un mundo con sentido en el que la acción sea posible.” (Schneider, 1982 p.65)

De esta manera, la percepción llega a cumplir un rol fundamental en la interacción con el entorno, pues se establece como una fuente de información confiable que puede ser complementada con otro flujo informativo. Teniendo en cuenta esta función, Guardiola (2016) plantea que la percepción se relaciona con la activación de los sentidos, a partir de los cuales se obtiene información del entorno, de las acciones sobre él y del propio estado interno. “Así pues, la percepción es la imagen mental que se forma con ayuda de la experiencia y necesidades. Es resultado de un proceso de selección, interpretación y corrección de sensaciones” (Guardiola, 2016 p.1)

En una primera instancia se presentan diferentes estímulos frente a la persona, los cuales transmiten variada información que el sujeto capta a través de uno o más sentidos: gusto, olfato, audición, vista y tacto. Sin embargo, no es la totalidad de los estímulos a los cuales atiende el perceptor, sino que son sólo los más importantes para él. Por lo tanto, la percepción se adhiere el carácter de **subjetiva** y **selectiva**. Se suma la característica de ser temporal, ya que la forma en que los individuos llevan a cabo el proceso de percepción evoluciona a medida que enriquecen las experiencias, o varían las necesidades y motivaciones de los mismos.

Como se establece anteriormente, los estímulos sensoriales se pueden presentar de igual manera frente a distintas personas, pero cada una percibirá cosas diferentes. Es por esto, que Guardiola (2016) plantea como componentes de la percepción dos tipos de inputs: las sensaciones o el estímulo físico del medio externo y los inputs internos que provienen del individuo, tales como necesidades, motivaciones y experiencia previa.

Uno de los factores internos es la **necesidad**, que se entenderá como el reconocimiento de la carencia de algo. La **motivación** se relaciona con la necesidad, pero no siempre actúan simultáneamente, ya que una misma motivación puede satisfacer múltiples necesidades. Por lo tanto, se entenderá como la búsqueda de la satisfacción de la necesidad. Por último, se considera como otro input interno, la **experiencia**, ya que el sujeto aprende de éstas y afecta al comportamiento. Tiene tal relevancia, que las experiencias pueden cambiar la forma de percepción rotundamente y como consecuencia, actuar y responder al estímulo de una manera diferente.

Como plantea Guardiola (2016), los factores mencionados, llevan al proceso de selección y organización de los estímulos en la percepción. Una vez que esto ya está definido, la persona avanza a la interpretación, última fase del proceso perceptual con el fin de dar un contenido o significancia a los estímulos seleccionados y organizados. Se destaca que la interpretación, depende de la experiencia previa del sujeto, de sus motivaciones, intereses personales y su interacción con el entorno. En otras palabras, la forma de interpretar varía a medida que se enriquece la experiencia del individuo o sus intereses.

El proceso de percepción anteriormente mencionado se vincula con los profesionales docentes que viven este proceso según sus construcciones perceptuales acerca de diferentes ámbitos, lo que cobra una gran importancia al momento de ejercer en el mundo laboral, conjugando aspectos motivacionales, sus experiencias y sus necesidades, que se van adquiriendo a través del ejercicio docente.

Siguiendo la línea de la construcción de la percepción en los docentes, es relevante conocer cómo la Formación Inicial recibida influye en ésta. Como ya se mencionó, existen tres aristas indispensables para el proceso de percepción, y en su totalidad todas se relacionan con la FID que recibieron los profesionales. En primer lugar, las necesidades que surgen en el desarrollo profesional aportan a que el docente perciba algunos vacíos en su formación, a los cuales debe enfrentarse y sobrellevar para derrotar el obstáculo que se le presenta. Posterior a esto, las motivaciones pueden construirse desde las fortalezas y aportes significativos que entregó su FID y finalmente las experiencias que han vivenciado tanto en sus estudios de pregrado como en su desarrollo profesional también influyen en la construcción de la percepción que forman los docentes acerca de la formación que recibió.

CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

Capítulo III: Diseño Metodológico

Tipo de Investigación

La siguiente Investigación será de tipo cualitativa, ya que se caracteriza por comprender a los sujetos investigados desde sus propias percepciones dentro de su ambiente natural, tal y como lo postulan Maykut y Morehouse (1999), describiendo que este escenario natural es el lugar donde el investigador tiene más posibilidades de descubrir y de comprender de mejor manera la experiencia desde la perspectiva de los participantes seleccionados para la investigación.

Carácter de la Investigación

La presente investigación será de carácter descriptivo - interpretativo, ya que en primer lugar se especificarán los contextos y situaciones de los sujetos de la muestra seleccionada, detallando cómo son y se manifiestan en relación a distintas variables tales como, aportes, desafíos y sugerencias de la formación inicial docente recibida, para luego analizar los datos obtenidos de los informantes, a través de los cuales se pretenden establecer conclusiones en relación a la Formación Inicial Docente recibida y determinar cómo esta ha impactado en su desempeño laboral.

Método o diseño de la Investigación

El diseño de la investigación se llevará a cabo a través de un estudio fenomenológico, el cual describe el significado de las experiencias vividas por una persona o un grupo de personas acerca de un concepto o fenómenos (Creswell, 2005). De esta manera se considera fundamental tomar las experiencias de los sujetos seleccionados para obtener las percepciones de estos en relación a su formación inicial docente en contraste con el campo laboral actual en el que se desarrollan.

Acceso al campo

Para acceder al campo, se establecerá una fuente primaria de información, proveniente de la Secretaría Académica del Departamento de Educación Diferencial en la casa de estudio UMCE, quien proporcionará una base de datos para contactar a los egresados de la carrera investigada desde el año 2011 a 2015. Posteriormente, con los datos obtenidos se realizará una selección de la muestra de 10 participantes por cada cohorte, resultando una muestra total de 50 profesionales.

Luego, se invitará a los sujetos seleccionados a participar de la investigación, dando a conocer los objetivos de esta, la importancia y aporte de su participación en el estudio.

Una vez confirmada la muestra y para concretar la participación de esta, se procederá a firmar una carta de consentimiento informado, en la que estarán consensuados los acuerdos de confidencialidad, autorizaciones pertinentes y los compromisos de ambas partes.

Fuentes de Información

Para este estudio, serán fuentes de información los propios sujetos que han experimentado una formación inicial docente en la carrera investigada, y que posteriormente se desempeñen profesionalmente. De esta forma es posible obtener sus percepciones relacionadas con lo requerido en su ejercicio docente.

Para la elección de los profesionales que serán partícipes de la investigación, se considerarán los siguientes criterios:

- Sujetos egresados de la carrera de Licenciatura y Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Problemas de Audición y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en los años 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015.
- Egresados de la carrera ya mencionada que se encuentren trabajando o hayan ejercido la docencia tanto en Programa de Integración y/o en Escuela Especial.

- Profesionales egresados en los años 2011, 2012, 2013 y 2014 que posean al menos un año de experiencia laboral.
- Profesionales egresados en el año 2015 que posean al menos seis meses de experiencia laboral.

Criterios Éticos

En primera instancia se realizará un acuerdo verbal para resguardar la identidad de las personas involucradas en el estudio y respetar la confidencialidad que estas merecen.

Luego, profesionales convocados e investigadores firmarán la carta de consentimiento informado previamente aprobada por el Comité de Ética correspondiente. De esta manera, se establece un respaldo para llevar a cabo la investigación dentro de los términos éticos establecidos.

Posteriormente, se procederá a aplicar los instrumentos y técnicas de recogida de datos para obtener la información requerida, salvaguardando la identidad de los egresados en todo el periodo que transcurra la investigación.

Instrumentos y Técnicas de Recogida de Datos

Para esta investigación se utilizarán dos instrumentos: *cuestionarios* y *grupos focales*. El primero, será enviado vía email y tiene por objetivo recoger información que vislumbre las fortalezas y debilidades de la Formación Inicial Docente recibida por los sujetos investigados, mediante la realización de un conjunto de preguntas abiertas y cerradas, en relación a las categorías de análisis preestablecidas. Este instrumento será sometido a un juicio de expertos que determine la pertinencia de su contenido en relación a los objetivos de la investigación.

El segundo instrumento, apunta a la conformación de Grupos Focales, con los cuales se pretende generar intercambios de ideas entre los sujetos, desde la propia experiencia personal,

a través de un moderador que guiará la conversación. La modalidad de registro será mediante grabación de audio, de esta manera, se logrará sistematizar las opiniones vertidas respecto a la formación inicial docente de la carrera.

Técnicas de Análisis

La presente investigación utilizará la técnica de análisis de contenido cualitativo, definida por Mayring (2000), de acuerdo al contexto investigativo en el cual se realiza el estudio. Esta técnica permite realizar un análisis sistemático clasificando en categorías los datos recolectados, con el fin de realizar una interpretación acorde a los objetivos planteados en la investigación. Para llevar a cabo este análisis, se triangulará la información obtenida desde los cuestionarios, grupos focales y el marco teórico de la investigación, considerando los datos con mayor recurrencia, con la finalidad de obtener un análisis que sistematice las percepciones de los participantes acerca de su propia formación inicial, de acuerdo a su ejercicio profesional.

Para llevar a cabo lo anterior, se seguirá la siguiente estructura metodológica:

1. Tabular, graficar y describir los resultados cuantitativos de cada respuesta de los cuestionarios, organizando estos según las cohortes preestablecidas (egresados entre el 2011 a 2015).
2. Graficar, describir y comparar los resultados totales entre cohortes.
3. A partir de lo anterior, seleccionar aquellos tópicos que requieren una profundización para establecer tendencias claras en cuanto a las percepciones de los participantes respecto a su Formación Inicial.
4. Con los temas seleccionados, construir una guía orientadora para desarrollar 5 grupos focales, cada uno conformado por participantes de la misma cohorte de egreso, considerando que la formación recibida fue compartida por ellos durante un mismo periodo educativo.
5. Transcribir las opiniones y comentarios realizados por los participantes en el desarrollo de cada Grupo Focal.

6. Ordenar y tabular los datos cualitativos según año de egreso y su respectiva categoría de análisis.
7. Organizar los datos obtenidos en una tabla general comparativa entre las cohortes.
8. Triangular los datos obtenidos de los Cuestionarios, Grupos focales y el Marco Teórico de la investigación.

Categorías de Análisis

Previo a la recogida de información, se establecen categorías de análisis que se relacionan con el cumplimiento de los objetivos y con lo referido en el marco teórico de la investigación.

Cada categoría representa un eje conceptual que se utilizará en el estudio para responder al problema planteado inicialmente. A cada una de estas categorías, se le atribuye una característica fundamental que visualiza la dirección del posterior análisis, por lo tanto representarán la información que se quiere investigar.

Las dos categorías de análisis, surgen desde el objetivo general de la presente memoria. Esta son Formación Inicial y Ejercicio Profesional. La primera, se refiere al proceso formador que prepara al docente para ejercer su rol, permitiendo al profesional formar una percepción de aquello, respecto a su desempeño laboral. La segunda categoría abarca el impacto de su formación inicial, una vez ingresado al mundo laboral.

Cada una de estas categorías, contienen a su vez, subcategorías que son expuestas en la siguiente tabla (ver tabla 2), las cuales se fundamentan en los ejes centralizadores que requiere una Formación Inicial Docente según diversas normativas, teorías y conceptos ya desarrollados en el capítulo anterior de este estudio. Además, se consideran aspectos relevantes de lo planteado en el modelo educativo de esta entidad universitaria.

CATEGORÍAS	
<u>Categoría 1: Formación Inicial</u>	<u>Categoría 2: Ejercicio Profesional</u>
Se refiere al proceso formador, durante el cual el futuro docente es preparado para ejercer su rol. En esta categoría se abordarán las percepciones de los egresados respecto a los diferentes componentes de la formación, en relación a sus experiencias en el mundo laboral.	Esta categoría abarca desde el ingreso del profesional al mundo laboral y al impacto de su formación inicial en el desempeño docente.
SUBCATEGORÍAS	
Subcategoría 1: Sello Institucional	Subcategoría 1: Desafíos del Ejercicio Docente
Se refiere a aquellas habilidades y competencias que le otorgan características particulares a todos los estudiantes egresados de la UMCE.	Aquellas situaciones desafiantes que los docentes enfrentaron durante su desempeño profesional y que representan para ellos una necesidad en su formación.
Subcategoría 2: Cuerpo Docente	Subcategoría 2: Perfeccionamiento Docente
Son las prácticas educativas que ejercieron los docentes a cargo de la formación de cada uno de los participantes: acompañamiento, didáctica, expertiz, entre otras.	Referido a la continuidad de estudios que desarrollaron los egresados, posterior a la formación inicial.
Subcategoría 3: Diseño Curricular	
Referido principalmente al conjunto de competencias declaradas en el perfil de egreso y que fueron o no adquiridas por los egresados durante el desarrollo del plan de estudio de la carrera.	
Subcategoría 4: Cátedras	
Aquellas asignaturas que cursaron durante su formación, los egresados participantes de esta investigación.	
Subcategoría 5: Línea de Práctica	
Corresponde a las prácticas educativas que se incluyen en el plan de estudio de la carrera.	
Subcategoría 6: Área de Profundización	
Todo lo referido a la elección y profundización en el área de lenguaje o audición en el séptimo semestre del plan de estudio de la carrera.	

Tabla 2

CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Capítulo IV: Análisis e Interpretación de la Información

El análisis de los datos recabados en el proceso de investigación fue estudiado en su totalidad a través de la colaboración de profesores egresados entre el año 2011 al 2015 de la casa de estudio UMCE, que estudiaron la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje.

En primera instancia, el Departamento de Educación Diferencial brindó una base de datos de 122 egresados que cumplieran con los criterios de selección preestablecidos en el marco metodológico. Estos fueron contactados telefónicamente, invitándolos a responder un cuestionario relacionado con su Formación Inicial en la carrera. De esta globalidad, accedieron a participar 87 docentes, a quienes se les envió el cuestionario vía e-mail junto al consentimiento informado.

Según lo establecido en el marco metodológico, se recepcionaron los documentos requeridos de los 50 profesionales seleccionados, que voluntariamente accedieron a formar parte de la muestra, obteniendo 10 participantes por cada cohorte establecida.

Los resultados cuantitativos de estos cuestionarios, fueron tabulados, graficados y organizados según lo planteado en el Diseño Metodológico. (Ver Anexo “Datos Ordenados - Gráficos”)¹

Posteriormente, se realizó una organización general abarcando todos los resultados de los cuestionarios de manera comparativa entre las cohortes investigadas, los cuales serán expuestos en el ítem “Presentación de los resultados obtenidos”.

Una vez descritos los resultados de los cuestionarios, en base a las categorías de análisis, se seleccionaron aquellos tópicos que requerían de una mayor profundización para establecer tendencias claras en cuanto a las percepciones de los participantes respecto a su formación inicial. De esta manera, se construye una guía orientadora para llevar a cabo la segunda etapa

¹ Capítulo VII: Anexo 3.8

de la recolección de datos cualitativos a través de la técnica Grupo Focal, donde según la disponibilidad de los participantes, se organizaron 5 Grupos Focales.

Al finalizar esta segunda etapa, se transcribieron las opiniones y comentarios realizados por la muestra en el desarrollo de cada grupo focal (Ver Anexo “Transcripciones Grupos Focales”)². Luego, se ordenaron y tabularon los datos cualitativos según año de egreso y según categorías de análisis. La organización de estos datos concluye en una tabla general comparativa entre las cohortes.

1. Presentación de los Resultados Obtenidos

1.1 Resumen de los Cuestionarios aplicados.

El cuestionario aplicado a los participantes de la investigación se compone por 4 ítems que incluyen preguntas abiertas y cerradas. Los ítems son: Antecedentes, Escala de Likert, Jerarquización, Identificación de Fortalezas y Debilidades, y Sugerencias.

1.1.1 Resultados obtenidos en la aplicación de los Cuestionarios.

I. Antecedentes:

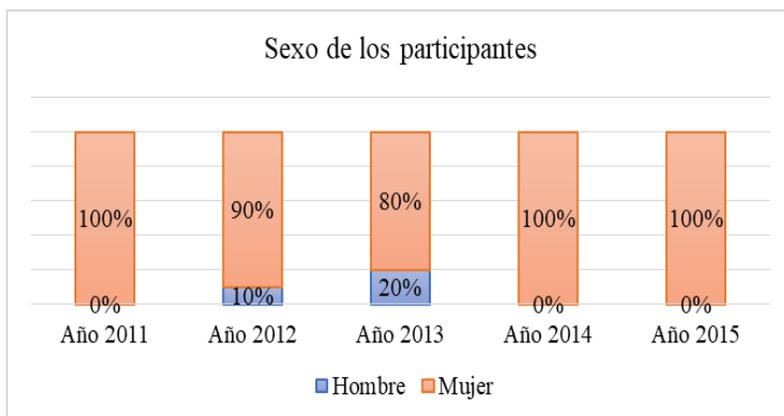


Gráfico 146

Se observa que la tendencia predominante en el total de la muestra corresponde al sexo femenino, solo los años 2012 y 2013 se aprecia una muestra masculina, pero en un menor porcentaje. En relación a las edades de los participantes, estas varían en el rango de los

24 hasta los 46 años, siendo el promedio de la muestra 28 años.

² Capítulo VII: Anexo 4.5

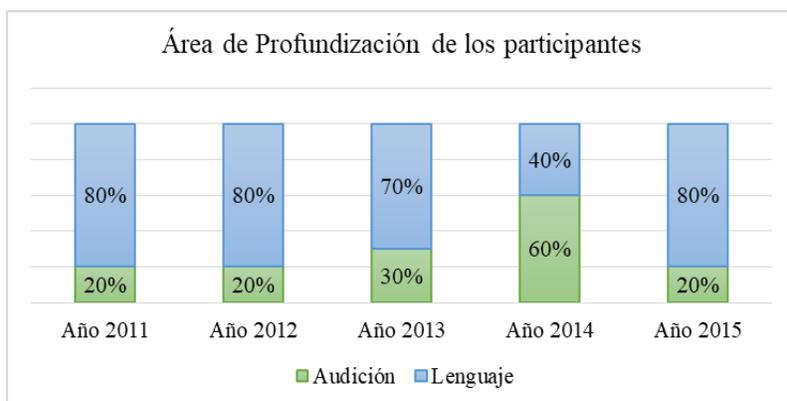


Gráfico 149

En cuanto al Área de profundización, se observa en la muestra una tendencia mayormente hacia la elección del área de lenguaje, con preferencias entre un 70% y 80%. Sin embargo en el año 2014 se observa que la tendencia cambia hacia el área

de audición, donde un 60% de los participantes escogieron dicha área de profundización.



Gráfico 150

Respecto a la experiencia laboral, se observa que la muestra se ha desempeñado mayoritariamente en Escuela Especial, estando ésta presente en todas las cohortes indagadas. Por otra parte, el contexto laboral PIE está presente también en todos los

años, pero en menor porcentaje. Por último, desde el año 2012 en adelante, aparecen otros

contextos educativos no formales en porcentajes menores.

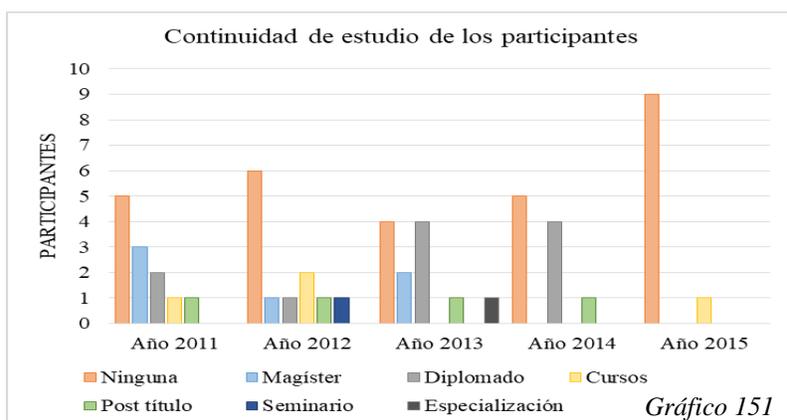


Gráfico 151

En continuidad de estudios, se aprecia que en todos los años hay un alto índice de personas que no ha continuado con algún tipo de

perfeccionamiento posterior a su formación inicial docente. Igualmente, existen algunas tendencias relacionadas con Diplomados, la que se observa en la mayoría de las cohortes. Por otro lado, los egresados que realizaron un Postítulo, están presentes al menos una vez entre los años 2011 y 2014. Lo mismo ocurre con los profesionales que continuaron sus estudios realizando un Magister. De manera más aislada, aparecen Seminarios, Cursos y Especializaciones.

II. Valoración de afirmaciones según Escala de Likert.

1. El plan de estudios que cursé en mi formación, me permitió desarrollar todas competencias declaradas en el perfil de egreso.

Se observa una tendencia positiva respecto esta afirmación. En un mayor porcentaje, los profesionales están *de acuerdo* con que el plan de estudio les permitió desarrollar todas las competencias del perfil de egreso, y en una menor cantidad, pero igualmente

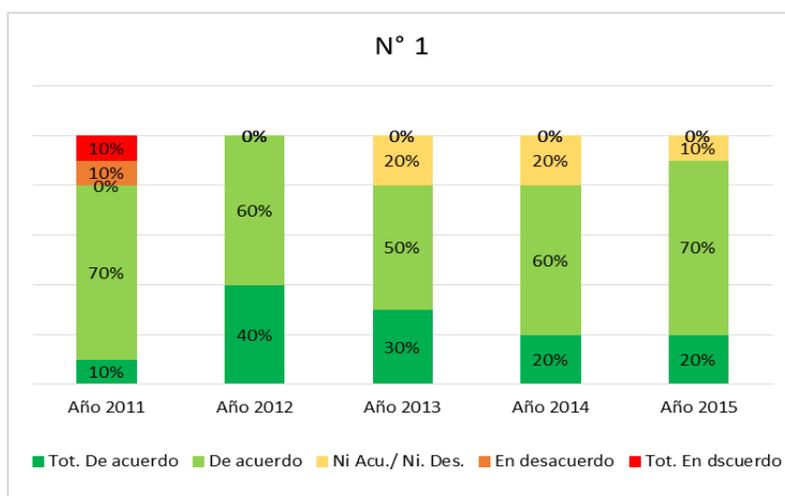


Gráfico 152

positivo, los egresados están *totalmente de acuerdo* con la afirmación.

Además, en las afirmaciones N° 15, 16, 17 y 18 de la Escala de Likert en el cuestionario (Ver Gráficos 166, 167, 168 y 169)³, donde se hace referencia a competencias específicas del perfil de egreso, se aprecia una valoración positiva, donde las respuestas más recurrentes fueron *totalmente de acuerdo* y *de acuerdo*, siendo estas coherentes con los resultados observados en este gráfico.

³ Capítulo VII: Anexo 3.8.6

2. La secuencia de asignaturas y prácticas distribuidas en el plan de estudios es pertinente o coherente para alcanzar el perfil de egreso.

Se observa que en todas las cohortes existe una tendencia positiva frente a la secuencia de las asignaturas y prácticas distribuidas en el plan de estudio. Las opciones con mayor preferencia son *de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*. La cohorte con mayor dispersión de datos es la del

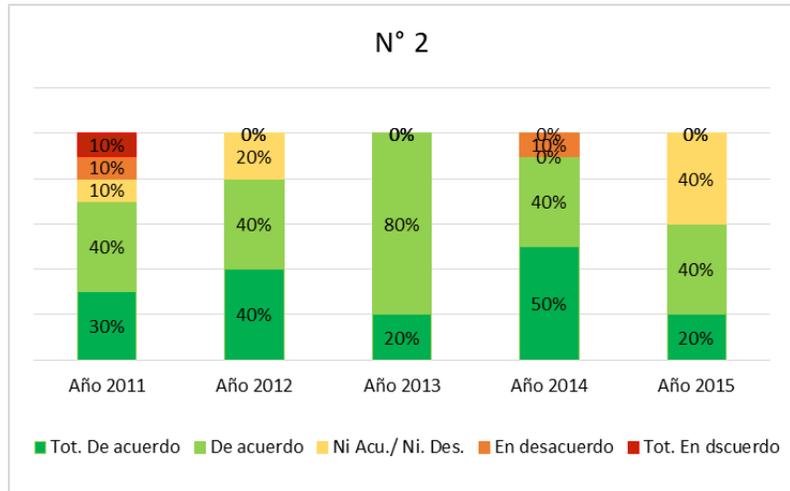


Gráfico 153

del año 2015, donde la opción **ni acuerdo ni en desacuerdo** se presenta con un 40% de selección.

Una de las cátedras más destacadas en este aspecto es Didáctica (Afirmación N° 11 de la Escala de Likert), donde se aprecia una valoración positiva frente a las herramientas y conocimientos brindados en este ámbito. (Ver Gráfico 162)⁴. Por otro lado, las cátedras de Gestión y Evaluación (Afirmación N° 12 y 13 de la Escala de Likert) no presentaron una tendencia clara en cuanto a las respuestas entregadas por los participantes, como se aprecia en los siguientes gráficos:

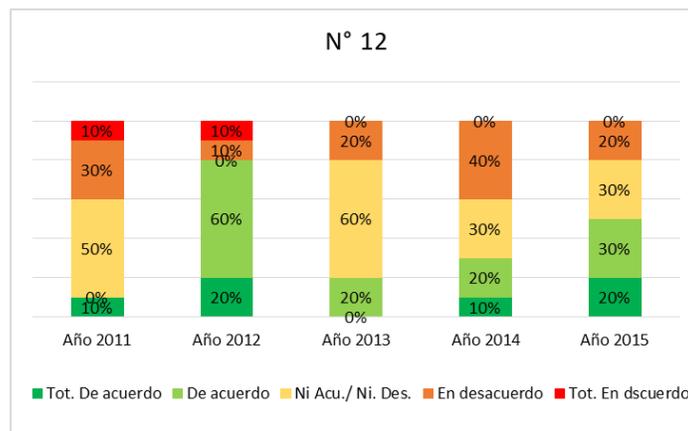


Gráfico 163

⁴ Capítulo VII: Anexo 3.8.6

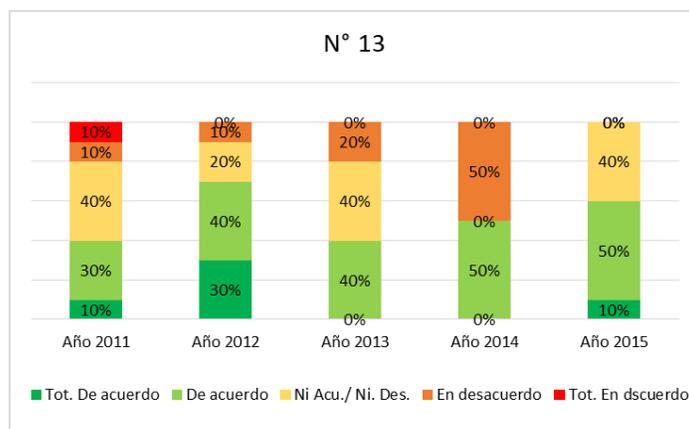


Gráfico 164

3. La línea de práctica me aportó habilidades y destrezas para enfrentar los contextos laborales.

En relación a la línea de práctica de la formación y sus aportes en habilidades y destrezas para enfrentar contextos laborales, se observa en todas las muestras una tendencia de valoración positiva, donde la opción **totalmente de acuerdo** posee mayor porcentaje de elección

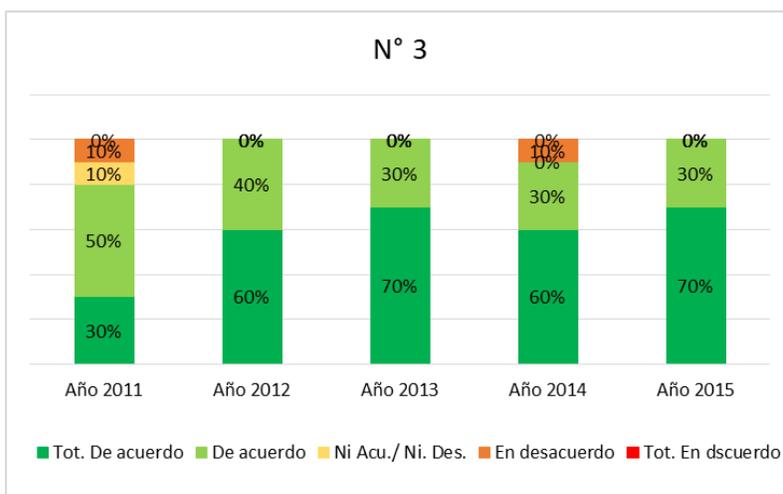


Gráfico 154

según los participantes. La opción **de acuerdo** está presente en el total de las muestras, aunque en un menor porcentaje.

4. La separación o división que se realiza en cuarto año para profundizar en Problemas de Lenguaje o de Audición, me capacita para desempeñarme en ambos contextos laborales.

En relación a la separación o división que se realiza en cuarto año para la profundización de lenguaje o audición, y las competencias para desempeñarse en ambos contextos laborales, es posible observar una mayor dispersión en las respuestas. Sin embargo en todos los años, la tendencia

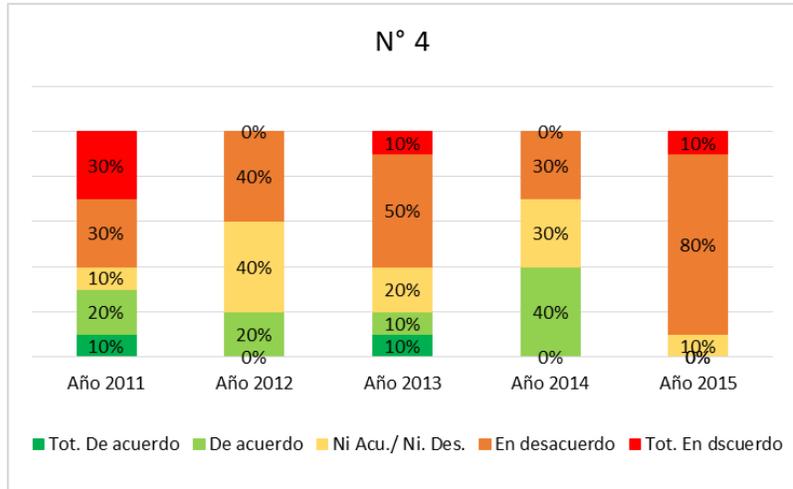


Gráfico 155

en claramente negativa, siendo la opción **en desacuerdo** con la afirmación, la más predominante en todas las cohortes.

5. El equipo docente de la carrera de educación diferencial me otorgó un acompañamiento académico cuando lo requerí.

En cuanto al equipo docente de la carrera en relación al acompañamiento académico, este posee una valoración positiva ya que las opciones con mayor tendencia en todos los años son **totalmente de acuerdo y de acuerdo**. Respecto al acompañamiento

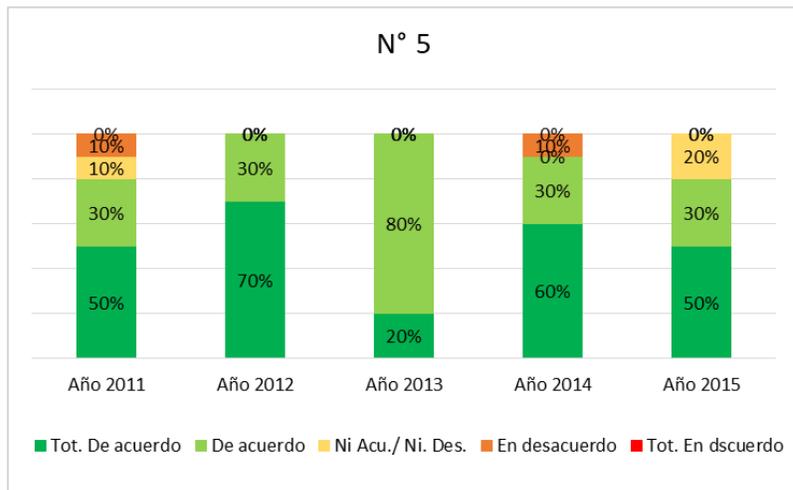


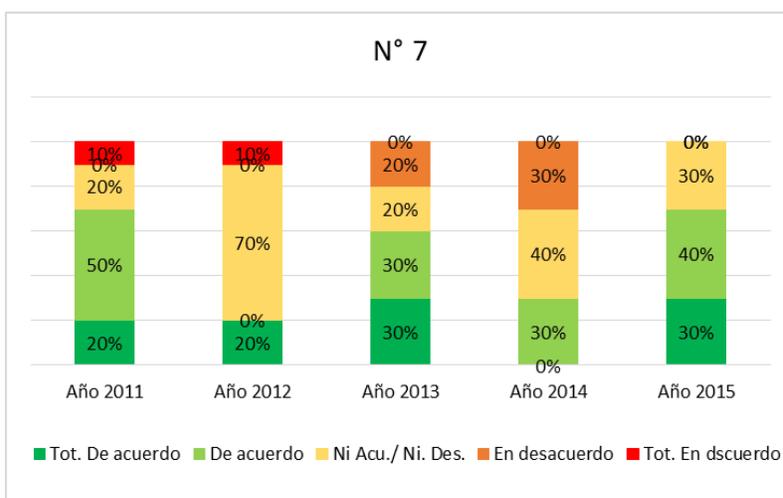
Gráfico 156

emocional que otorgó el equipo docente de la carrera de educación diferencial (Afirmación N° 6 de la Escala de Likert), la tendencia es igualmente positiva. (Ver Gráfico 157)⁵

7. El equipo docente del Departamento de Formación Pedagógica me otorgó un acompañamiento académico cuando lo requerí.

En la afirmación respecto al acompañamiento académico por parte del departamento de formación pedagógica, no se aprecia una tendencia igualitaria en todos los años.

Sin embargo, en el año 2012 la opción *ni en acuerdo ni en desacuerdo* con la afirmación, se presenta con un alto porcentaje en comparación a las demás cohortes.



Respecto al acompañamiento emocional por parte del departamento de formación pedagógica (Afirmación N° 8 de la Escala de Likert) se aprecia una tendencia mayoritariamente neutra, ya que en todos los años aparece como mayoría la opción *ni acuerdo ni en desacuerdo* (Ver Gráfico 159)⁶.

⁵ Capítulo VII: Anexo 3.8.6

⁶ Capítulo VII: Anexo 3.8.6

9. La UMCE me brindó un sello distintivo en el mundo laboral respecto a otras universidades.

El sello distintivo de la UMCE, se valora positivamente en todas las cohortes de la muestra. Con un alto porcentaje la opción totalmente de acuerdo con la afirmación es sobresaliente en todos los años.

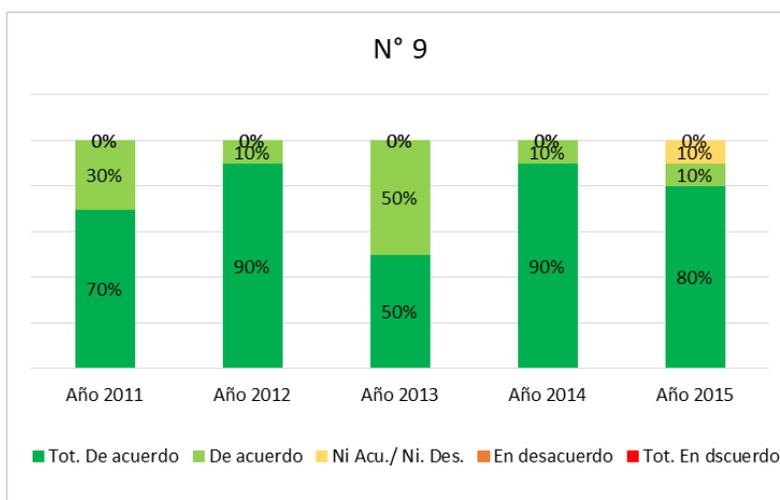


Gráfico 160

10. Cuando ingresé formalmente al mundo laboral, pude constatar que la formación brindada por mi casa de estudio, fue acorde para enfrentar el contexto educativo real.

En relación a la concordancia entre la formación brindada por la casa de estudio y el contexto educativo real al que se enfrentaron los participantes de la muestra, se observa transversalmente una tendencia positiva frente a la afirmación. Las opciones con mayor porcentaje de elección son **totalmente de acuerdo y de acuerdo.**

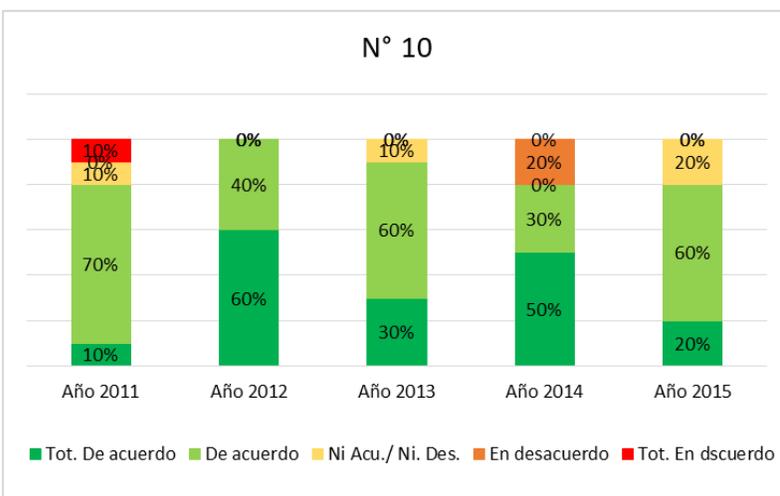


Gráfico 161

14. Fue necesario perfeccionarme en algún ámbito de la educación que no fue resuelto durante mi formación. Por ejemplo: "Tuve que realizar un postgrado en evaluación porque en mi trabajo se presentó como un desafío".

En cuanto al perfeccionamiento en algún ámbito de la educación, posterior a la formación inicial docente, se observa que en el año 2011 al menos un 50% de los participantes no lo considera necesario, manifestando estar en

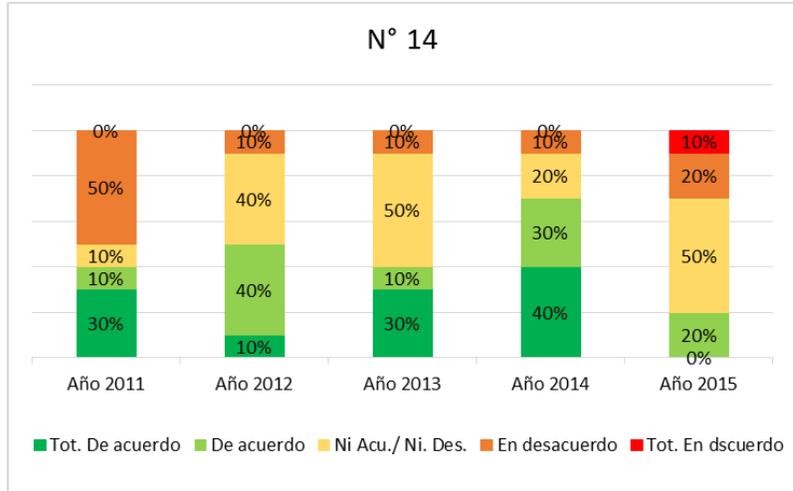


Gráfico 165

desacuerdo con la afirmación. Por otra parte, en las cohortes de los años 2012 y 2014 los participantes consideran que si fue necesario continuar perfeccionándose, ya que se observa una tendencia **positiva** en las respuestas de ambas muestras. En las cohortes de los años 2013 y 2015 no se aprecian tendencias claras, ya que el mayor porcentaje de las respuestas es **neutra**.

III. Jerarquización de Ámbitos de Formación Inicial Docente.

“Conocimientos relacionados con Instrumentos de Evaluación Curricular”

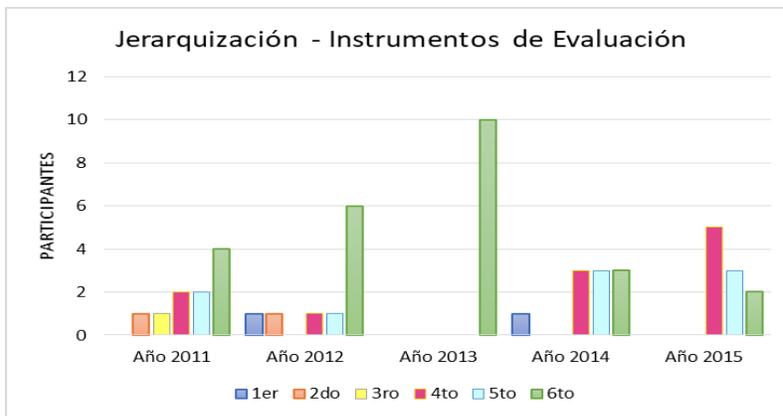


Gráfico 170

Este ámbito se posicionó en el último lugar en la mayoría de las cohortes, siendo este el menos relevante para los egresados durante su formación inicial docente.

"Expertíz y didáctica del Cuerpo Docente del departamento de Educación Diferencial"

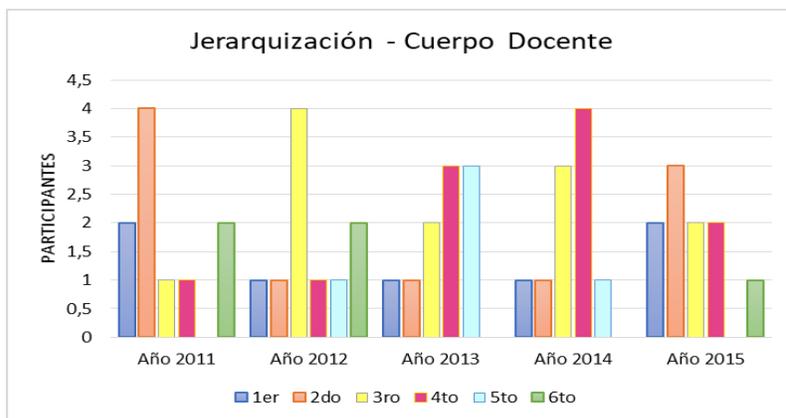


Gráfico 171

Respecto a la este ámbito, la muestra lo sitúa mayoritariamente en el segundo y cuarto lugar de relevancia para la formación. En la cohorte del año 2011 y 2015 posicionan el ámbito en segundo lugar, y en el año 2012 en tercer lugar. En la cohorte

del año 2013 lo posicionan entre el cuarto y quinto lugar con igual porcentaje de preferencia. Por último, la muestra del año 2014 sitúa este ámbito en el cuarto lugar de relevancia para su formación inicial docente.

"Cátedras o Asignaturas de la carrera"

Este ámbito, desde al año 2012 en adelante se posicionó en los últimos lugares, desde el cuarto

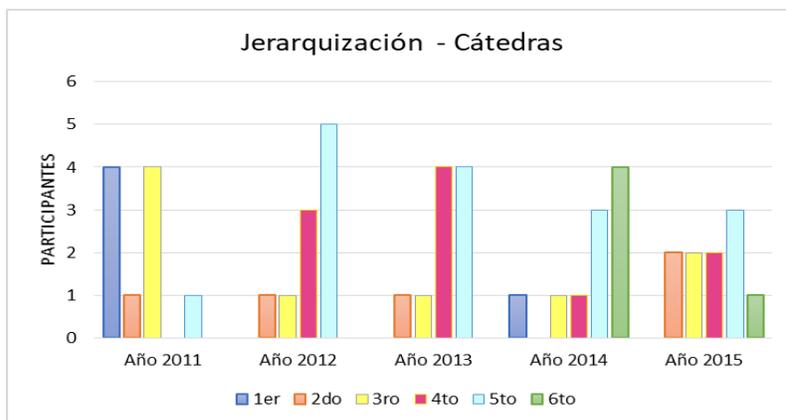


Gráfico 172

al sexto lugar de relevancia. Particularmente en el año 2011, las cátedras cobran una mayor relevancia, posicionándose con igual porcentaje en el primer y tercer lugar de relevancia para la formación inicial docente.

"Sello distintivo del Educador Diferencial UMCE"

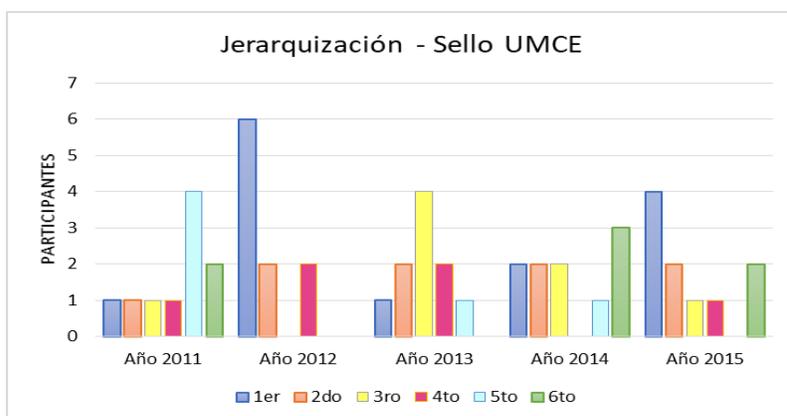


Gráfico 173

El posicionamiento de este ámbito, tiene una distribución heterogénea en cada cohorte respecto a la relevancia que considera la muestra. En el año 2011, el mayor porcentaje de preferencias está en el quinto lugar, mientras que el año 2012 y 2015 se sitúan en el primer lugar, y en el año 2013 se sitúa en el tercer lugar de preferencia. En el año 2014 se posiciona en el sexto lugar.

"Línea de Práctica de la carrera"

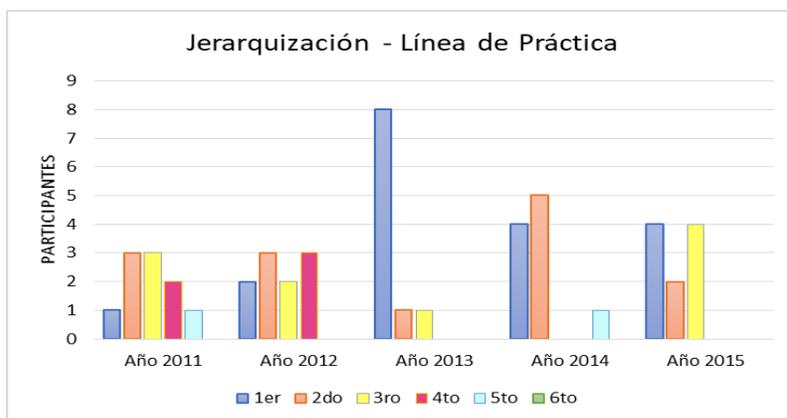


Gráfico 174

Entre el año 2013 y 2015, se observa una mayor claridad respecto a la importancia de la línea de práctica de la carrera para los egresados de la muestra, situando este ámbito entre los primeros lugares de relevancia.

En los años 2011 y 2012, se aprecia una mayor variación de las respuestas, sin embargo, sobresale la segunda, tercera y cuarta posición de relevancia.

"Área de profundización (Problemas de Audición o Lenguaje)"

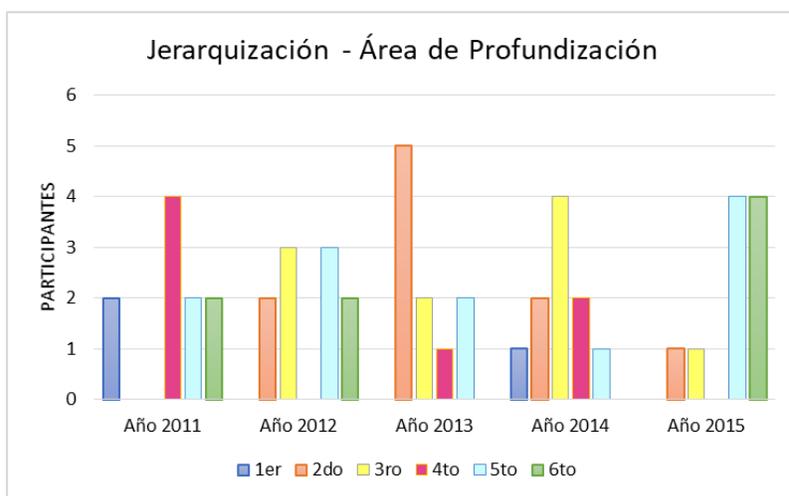


Gráfico 175

Las respuestas observadas en este ámbito son variadas, ya que la totalidad de las muestras ubica este tópico en diversos lugares de preferencias. En el año 2011, se posiciona en el cuarto lugar de relevancia. En el año 2012, se ubica en el tercer y quinto lugar. En el año 2013, se sitúa con claridad en el segundo lugar de preferencia, y luego en el año 2014, en el tercer lugar. Finalmente, en el año 2015, los lugares de relevancia con mayor preferencia, son el quinto y sexto lugar.

IV. Identificación de Fortalezas y debilidades en ámbitos de la Formación Inicial Docente.

"Conocimientos relacionados con Instrumentos de Evaluación Curricular"

Los conocimientos relacionados con Instrumentos de Evaluación Curricular, fueron posicionados por los participantes entre un 60% y 80%, como una debilidad durante la formación inicial.

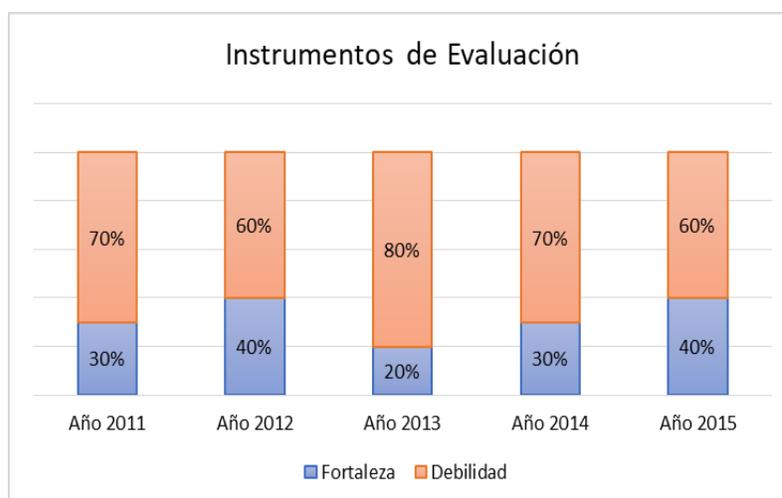


Gráfico 176

"Expertíz y didáctica del Cuerpo Docente del departamento de Educación Diferencial"

En relación a la expertíz y didáctica del cuerpo docente del Departamento de Educación Diferencial, se puede determinar que a partir de la cohorte del año 2012 en adelante, esta es destacada como una fortaleza durante la formación inicial. Sin embargo, en el año 2011, se

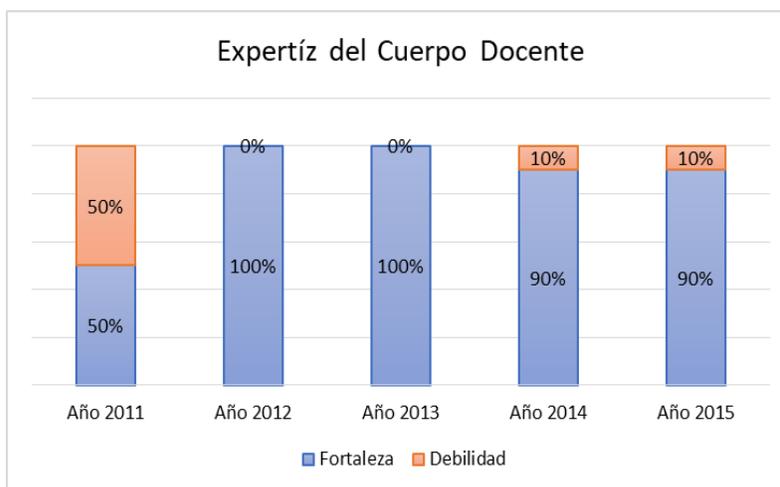


Gráfico 177

puede observar que la muestra no posee una tendencia clara respecto a este ámbito, ya que el 50% lo cataloga como una fortaleza, y el 50% restante, como una debilidad durante la formación.

"Cátedras o Asignaturas de la carrera"

Se observa que en el ámbito de Cátedras y Asignaturas de la carrera, existe una tendencia mayoritariamente positiva, ya que en los años 2014 y 2015, el 100% de los participantes lo define como una fortaleza durante la formación, y en los años 2011 y 2013, el 90% sigue esta misma tendencia.

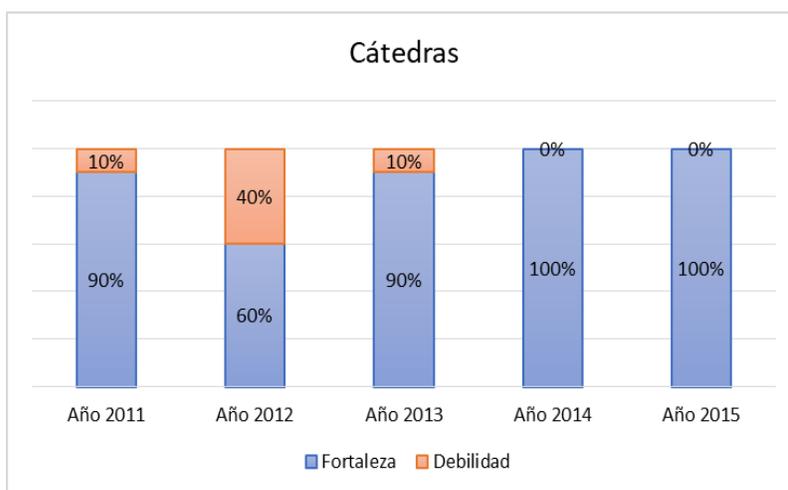


Gráfico 178

En la cohorte del año 2012 se puede apreciar una variación mayor de los datos, en la que solo el 60% de los egresados define este ámbito como una fortaleza.

"Sello distintivo del Educador Diferencial UMCE"

El 100% de todos docentes participantes, define el ámbito "Sello distintivo del Educador Diferencial UMCE" como una fortaleza durante la formación inicial docente.

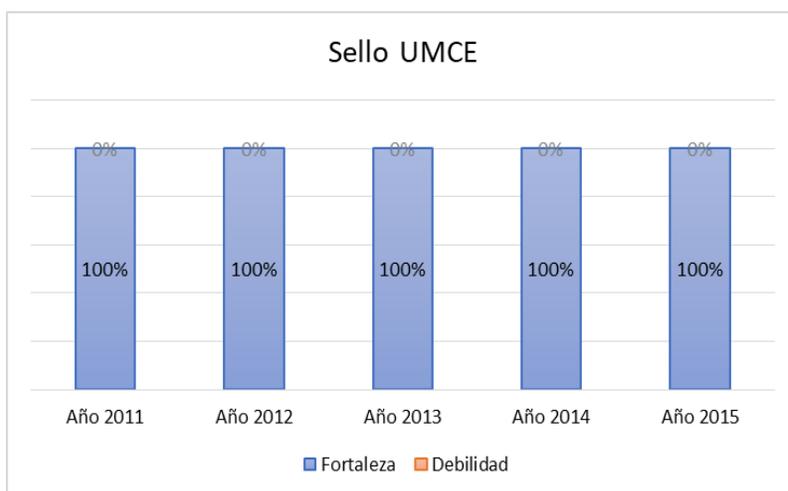


Gráfico 179

"Línea de Práctica de la carrera"

La línea de práctica de la carrera es considerada por los egresados, como una fortaleza para la formación inicial recibida. Un mínimo porcentaje, en los años 2011 y 2014, cataloga este ámbito como una debilidad.

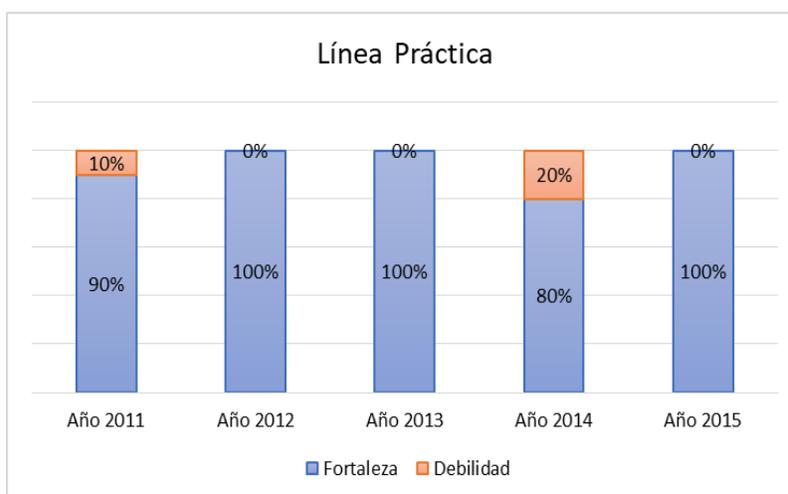


Gráfico 180

"Área de profundización (Problemas de Audición o Lenguaje)"

Se puede apreciar que en todas las cohortes siempre sobresale con un mayor porcentaje, que el área de profundización de la carrera es una fortaleza durante la formación inicial.

Sin embargo, en los años 2011 y 2013 un porcentaje importante señala que esta es una debilidad para la formación.

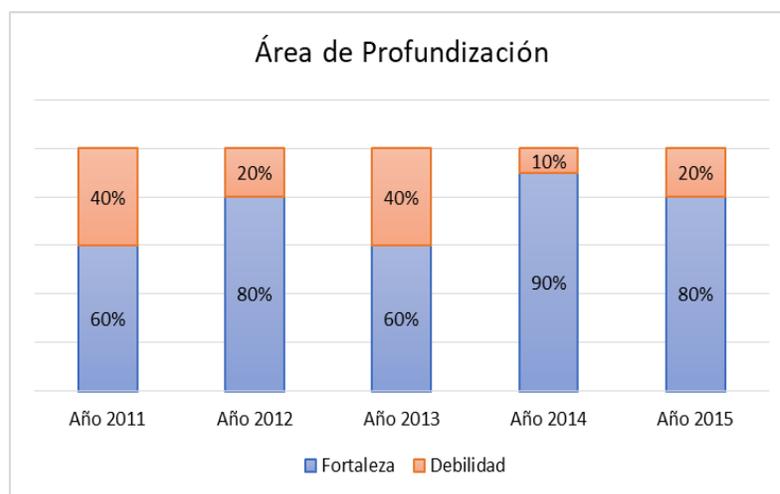


Gráfico 181

V. Ámbitos en los que se sugiere hacer cambios en la Formación Inicial Docente de la carrera.



Gráfico 182

Un gran porcentaje de la muestra entregó sugerencias en relación a las debilidades identificadas en el cuestionario. Los ámbitos con mayor recurrencia de sugerencias fueron los de Instrumentos de Evaluación, Cátedras y Áreas de

Profundización (Ver Gráficos 183, 185 y 188)⁷. Por otra parte, los ámbitos de Expertíz y didáctica del Cuerpo Docente del departamento de Educación Diferencial, Sello distintivo del Educador Diferencial UMCE y Línea de Práctica de la carrera, tuvieron sugerencias pero en menor cantidad y en cohortes específicas (Ver anexos gráficos 184, 186 y 187)⁸.

⁷ Capítulo VII: Anexo 3.8.6

⁸ Capítulo VII: Anexo 3.8.6

1.2 Resumen de los Grupos Focales Realizados

A continuación se presentarán los datos obtenidos de los Grupos Focales, para los cuales se confeccionó un guión en base a las descripciones de los gráficos anteriores, el cual entregó las orientaciones necesarias para que los Grupos Focales abordaran todas las temáticas que requerían de una mayor profundización por parte de los participantes.

1.2.1 Resultados obtenidos de la realización de los Grupos Focales:

Sello Distintivo

	Fortalezas	Debilidades	Sugerencias
2011	Se destaca el enfoque social de la casa de estudio. La UMCE forma profesionales dispuestos a trabajar en diversos contextos.	Sin comentarios.	Toda la UMCE debiese trabajar bajo el mismo Sello Institucional, y no bajo un Sello segmentado correspondiente a cada departamento o facultad de la casa de estudios.
2012	Se destaca el ámbito social que desarrollan los docentes egresados de la UMCE, que no es observado en un profesional proveniente de otra casa de estudio. El sello institucional se refleja en la capacidad de los docentes de la UMCE de trabajar en equipo y de realizar un ejercicio reflexivo constante, aspectos que no destacan en otros profesionales provenientes de otras universidades	Por lo general, siempre es muy valorado al profesional de la UMCE, las escuelas prefieren contratar docentes de esta casa de estudio, pero hay casos en los que sucede todo lo contrario, ya que por esta capacidad crítica y reflexiva que tienen, a veces son una problemática para el empleador.	Sin comentarios.

2013	<p>Se destaca el ámbito social que desarrollan los docentes egresados de la UMCE, que no es observado en un profesional proveniente de otra casa de estudio.</p> <p>El sello institucional se refleja en la capacidad de los docentes de la UMCE de trabajar en equipo y de realizar un ejercicio reflexivo constante, aspectos que no destacan en otros profesionales provenientes de otras universidades</p>	Sin comentarios.	Sin comentarios.
2014	<p>Se destaca el ámbito social que desarrollan los docentes egresados de la UMCE, que no es observado en un profesional proveniente de otra casa de estudio.</p> <p>El sello institucional se refleja en la capacidad de los docentes de la UMCE de trabajar en equipo y de realizar un ejercicio reflexivo constante, aspectos que no destacan en otros profesionales provenientes de otras universidades</p>	Sin comentarios.	Sin comentarios.
2015	<p>Se destaca el ámbito social que desarrollan los docentes egresados de la UMCE, que no es observado en un profesional proveniente de otra casa de estudio.</p> <p>El sello institucional se refleja en la capacidad de los docentes de la UMCE de trabajar en equipo y de realizar un ejercicio reflexivo constante, aspectos que no destacan en otros profesionales provenientes de otras universidades</p>	Sin comentarios.	Sin comentarios.

Comentario Final	<p>Se aprecia que en la mayoría de las cohortes, existe una valoración positiva hacia el Sello Institucional, esto debido a que al menos una vez en todos los años se destacó como una fortaleza, entre las cuales se encuentran en común: Formación en el ámbito social, Desarrollo del trabajo en equipo o trabajo colaborativo, Capacidad reflexiva que entrega, Preferencia de empleadores a estudiantes de la casa de estudio UMCE.</p>	<p>Solo se aprecia una debilidad en cuanto a lo que anteriormente se destacó como una fortaleza, relacionado a la capacidad reflexiva que otorga el sello institucional, lo cual se puede tornar una dificultad para trabajar en algunos contextos laborales.</p>	<p>Solo se destaca una sugerencia entre todos los años, y esta se basa principalmente en un trabajo del sello institucional que unifique a todas las carreras.</p>
-------------------------	--	---	--

Cuerpo Docente

	Fortalezas	Debilidades	Sugerencias
2011	<p>Los docentes de este departamento (formación pedagógica) son muy destacados académicamente, demuestran un dominio cabal de las materias que enseñan, lo que es un beneficio durante la formación. Las docentes de la carrera están dispuestas a resolver dudas en todo momento, incluso fuera de clases.</p> <p>Se destaca la calidad humana de las docentes del departamento de educación diferencial, las que se mostraban siempre atentas y cercanas a sus estudiantes, brindando apoyo cuando era necesario.</p>	<p>No se establece una relación cercana con los profesores del departamento de Formación Pedagógica, por lo que es difícil contactarse con ellos ante una duda o problema. Además, falta fortalecer el aspecto pedagógico. Algunas docentes de la carrera producen temor en los estudiantes, lo que a veces es perjudicial para tomar decisiones, como por ejemplo, al momento de escoger un área de profundización.</p>	<p>Ambos departamentos, Formación pedagógica y Educación Diferencial, deberían trabajar en equipo, y así entregar una formación mucho más alineada y coherente al plan de estudio de la carrera.</p> <p>Los docentes de este departamento (formación pedagógica) podrían trabajar en equipo, apoyarse mutuamente, y buscar en conjunto mejoras para su quehacer pedagógico.</p>

2012	Se valora positivamente la variedad de docentes con los que se cuenta durante la formación, ya que permite que los estudiantes observen y aprendan de diversos estilos de enseñanza, metodologías, formas de evaluación, etc. Esto le servirá para tener referentes al momento de ejercer su rol profesional.	No hay una articulación entre el Departamento de Educación Diferencial y el Departamento de Formación Pedagógica. Docentes de formación pedagógica con muy poca disposición de enseñar. Profesores de formación pedagógica con poco dominio de metodologías que contribuyan a un buen desarrollo de las asignaturas.	Sin comentarios.
2013	El lado emocional de los profesores de la universidad es destacable, además del acompañamiento, y disposición para conversar alguna dificultad. La metodología y estrategias de las docentes, se diferencia con profesoras de otras casas de estudio, por lo que logra formarse una educación personalizada. Satisfacción con el cuerpo docente de educación diferencial	Los profesores del Departamento de Formación Pedagógica están descontextualizados de la carrera, y tienen poco conocimiento de ella.	El cuerpo docente en general debiese ser más exigente, ya que hay profesores que aún no están preparados para ejercer como tal. Renovación del Cuerpo Docente. Los profesores del departamento de Formación Pedagógica deberían interiorizarse en la malla curricular de la carrera, conocer sus propósitos y actualizarse en contenidos y manejo curricular.

2014	<p>Los docentes en general se desenvuelven con bastante consecuencia, ya que lo enseñado en las cátedras se relacionaba con la realidad.</p> <p>Existen docentes con alta calidad profesional y especializados en el área que forman a sus estudiantes, muy experimentados y con una gran carrera profesional. Es una oportunidad para los estudiantes de la UMCE. Tener este cuerpo docente es una gran ventaja y facilitador para abrir camino en el ejercicio docente.</p> <p>Los docentes siempre están dispuestos a empatizar y flexibilizar con su estudiante cuando presenta alguna dificultad.</p> <p>Se valora la gran experiencia en los docentes, ya que han estado insertos en el sistema educativo y traspasan todas sus vivencias.</p> <p>En ocasiones, docentes de educación diferencial deben solventar vacíos de profesores de formación pedagógica, de manera tal, que deben nivelar en cuanto a conocimientos.</p> <p>Las docentes de la carrera como equipo pretenden cumplir los mismos objetivos.</p> <p>Las docentes de la carrera tienen un lado profesional pero también un lado humano que permite generar cercanía y una posterior comunicación al egresar de la carrera.</p> <p>Se destaca la calidad humana de las docentes de educación diferencial, cierta empatía para entender algunas situaciones de los estudiantes, sin dejar de lado su profesionalismo y el objetivo de que están formando docentes.</p>	<p>Existe poca articulación entre docentes de formación pedagógica y de educación diferencial.</p> <p>Recurrentemente, algunos docentes de formación pedagógica dejan vacíos que deben ser solventados por otras docentes.</p> <p>Los docentes del departamento de Formación Pedagógica culminan sus cátedras dejando muchos vacíos en cuanto a conocimientos.</p> <p>Los docentes de formación pedagógica tienen poco conocimiento de la carrera donde imparten su cátedra.</p> <p>En ocasiones, se sentía poco profesionalismo en el ejercicio docente del departamento de formación pedagógica</p>	<p>Los profesores de formación pedagógica deben estar dispuestos a recibir críticas constructivas y tener espacios para autoevaluarse.</p>
------	--	---	--

	<p>Las profesoras de la carrera transmiten seguridad y confianza desde la primera práctica incluso, donde ya entregan a sus estudiantes el rol de profesora y trabajadora en el contexto laboral.</p>		
2015	<p>El apoyo emocional de los profesores de la universidad es destacable, además del acompañamiento, y empatía que demuestran en aquellas difíciles situaciones.</p> <p>Se destaca la didáctica de algunos docentes, puesto que realizaron clases realmente significativas.</p> <p>Existe una relación más cercana y de confianza con profesores del Departamento de Educación Diferencial, no así con los docentes de formación pedagógica.</p>	<p>No existe una relación tan cercana con los profesores del departamento de Formación Pedagógica.</p>	<p>Sin comentarios.</p>

Comentario Final	<p>De la cohorte del año 2011 no se pudo identificar ninguna fortaleza respecto a esta categoría.</p> <p>Las cohortes de los años 2012, 2013 y 2014 valoran significativamente la alta calidad profesional de los docentes que tuvieron durante su formación, la que fue muy provechosa en cuanto a estrategias, metodologías y experiencias compartidas, las que repercutieron positivamente en el ejercicio docente posterior.</p> <p>En la mayoría de las cohortes no se destacan fortalezas del cuerpo docente del departamento de formación pedagógica, a excepción de la cohorte del año 2011, quienes evidencian el dominio de la materia que enseñan.</p> <p>Entre los comentarios más recurrentes que aparecen en todas las cohortes, se destaca el factor humano y cercanía emocional que proporciona el cuerpo docente de educación diferencial, esto en contraposición a docentes de formación pedagógica.</p> <p>Se valora además la disposición que poseen hacia las dudas o dificultades académicas de los estudiantes.</p> <p>Otro aspecto que es común entre las cohortes, es la expertiz de los docentes quienes además abordan temáticas que no se lograron desarrollar de manera oportuna por los docentes de formación pedagógica.</p>	<p>De las cohortes de los años 2011, 2013 y 2015 no se pudieron identificar debilidades respecto a esta categoría.</p> <p>Las cohortes de los años 2012 y 2014 señalan que la falta de articulación entre los Departamentos de Educación Diferencial y de Formación Pedagógica durante la formación, fue una debilidad.</p> <p>Una gran debilidad evidenciada en todas las cohortes se refiere al cuerpo docente del departamento de formación pedagógica.</p> <p>Tanto la cohorte 2011, como 2015, apuntan a una relación más distante con los docentes, lo que hace difícil un contacto ante alguna dificultad.</p> <p>Los egresados de 2013 y 2014, comparten que los docentes de este departamento tienen poco conocimiento de la carrera.</p> <p>Finalmente en la cohorte 2011, 2012 y 2014, se habla acerca de la carencia pedagógica de este departamento, donde faltan metodologías y más profesionalismo, lo que deja vacíos en las asignaturas que se imparten.</p> <p>Sólo se destaca una debilidad en la cohorte del 2011, la cual se vincula probablemente a una experiencia personal más que a una opinión generalizada sobre la relación de “temor” que se tuvo con algunos docentes.</p>	<p>De las cohortes de los años 2012, 2014 y 2015, no se pudieron identificar sugerencias respecto a esta categoría.</p> <p>Las sugerencias apuntan a mejorar la articulación de ambos Departamentos, así como también mejorar el nivel de exigencia de los docentes.</p> <p>En tres de las cohortes investigadas, se realizan sugerencias hacia los docentes del departamento de formación pedagógica:</p> <p>*En la cohorte del año 2011, se sugiere que los docentes trabajen en conjunto con las docentes de la carrera.</p> <p>*En la misma línea la cohorte del año 2013, sugiere que estos docentes se interioricen en el perfil de la carrera, para actualizar conocimientos.</p> <p>*Por último, la cohorte del año 2014 realiza sugerencias referidas a que los docentes deben tener espacios de autoevaluación y debiesen estar dispuestos a recibir críticas.</p>
-------------------------	---	--	--

Diseño Curricular

	Fortalezas	Debilidades	Sugerencias
2011	La competencia más desarrollada es la relacionada al análisis crítico y reflexivo.	El desarrollo total de las competencias de la carrera, fue alcanzado en el contexto laboral, ya que durante la formación no se logra profundizar en cada una de estas competencias. Hay algunas competencias que se trabajan muy superficialmente.	Sin comentarios.
2012	Sin comentarios.	Sin comentarios.	Sin comentarios.
2013	En cuanto a las competencias que se debiesen cumplir con el plan de estudios de la carrera, éstas se trabajan y se evidencian con claridad en las últimas prácticas, ya ejerciendo como educadora. Las competencias se cumplen de manera transversal cuando se está cursando el plan de estudios.	Sin comentarios.	Las asignaturas debiesen tener un orden y los profesores preparar una clase actualizada y acorde a la carrera
2014	La competencia que se logra con mayor fuerza descrita en el perfil de egreso, se refiere a la formación de un análisis crítico y reflexivo.	Las competencias no fueron totalmente adquiridas siguiendo el plan de estudio de la carrera.	Sin comentarios.
2015	Sin comentarios.	Sin comentarios.	Sin comentarios.

Comentario Final	<p>De las cohortes de los años 2012 y 2015 no se pudieron identificar fortalezas respecto a esta categoría.</p> <p>Las cohortes de los años 2011 y 2014 coinciden en que la competencia mejor desarrollada es la relacionada con el análisis crítico y reflexivo.</p> <p>Se valora el desarrollo de estas competencias, las que se evidencian al momento de ejercer en la práctica profesional, competencias trabajadas de manera transversal durante la formación.</p>	<p>De las cohortes de los años 2012, 2013 y 2015, no se pudieron identificar debilidades respecto a esta categoría.</p> <p>Las cohortes de los años 2011 y 2014 coinciden en que las competencias no se adquieren totalmente durante la formación, si no que estas logran desarrollarse en el contexto laboral, ya que durante la formación no se trataron con la profundidad necesaria.</p>	<p>Solo la cohorte del año 2013 indicó como sugerencia mejorar la contextualización y planificación general de las cátedras.</p>
-------------------------	---	--	--

Desafíos en el Ejercicio Profesional

	Fortalezas	Debilidades	Sugerencias
2011	<p>Sin comentarios.</p>	<p>Dificultad para construir pautas de evaluación y otros instrumentos de evaluación.</p> <p>No se tenían las estrategias necesarias para abordar el trabajo de la lectoescritura desde pre-básica, y era exigido en el lugar de trabajo. El aprendizaje de estas estrategias se tuvo que realizar de manera autodidacta.</p> <p>En Integración se trabajan con todas las NEE y no se tiene la formación necesaria para abordarlas de manera competente.</p> <p>No hay un conocimiento acerca de los derechos laborales de los docentes, por lo que es muy fácil que en los primeros años de trabajo sucedan irregularidades legales.</p> <p>Existe una necesidad de aprender más sobre Gestión en el ejercicio profesional.</p>	<p>Sin comentarios.</p>

2012	<p>En el ejercicio docente se termina de aprender aquello que se trabajó de manera superficial durante la formación.</p> <p>Durante el Desarrollo Profesional, se puede observar que es muy necesaria la Educación Diferencial.</p>	<p>Faltaron conocimientos respecto a los derechos laborales de los docentes, en cuanto a las horas trabajadas, las remuneraciones, etc.</p>	<p>Todos los docentes debiesen tener una base de esta formación, y abordar así de mejor manera la diversidad e integración en una escuela.</p>
2013	<p>El trabajo en un PIE es un desafío, volver a estudiar de la diversidad de NEE que pueden haber en el programa. Uno debe ir sobre la marcha estudiando y averiguando</p>	<p>La planificación se presenta como un desafío, al igual que el conocimiento sobre el libro de clases. Eso se aprende con la práctica.</p>	<p>Sin comentarios.</p>
2014	<p>Sin comentarios.</p>	<p>Los desafíos en este ámbito se presentan con el uso del libro de clases o plataformas administrativas, lo cual se va aprendiendo con el apoyo de colegas en el contexto laboral.</p>	<p>Generar talleres en la formación respecto al trabajo administrativo.</p>
2015	<p>Sin comentarios.</p>	<p>Existen oposiciones entre la formación y el ejercicio profesional docente, ya que en la universidad se enseña una pedagogía crítica y social, mientras que en los contextos laborales se exigen metas cuantitativas, centradas en el alto rendimiento.</p>	<p>Sin comentarios.</p>
Comentario Final	<p>En las cohortes 2011, 2014 y 2015 no se realizan comentarios en fortalezas de ámbito.</p> <p>En la cohorte del 2012 se destaca un enfrentamiento positivo a un desafío presentado en el ejercicio profesional, pues se recurre a las competencias logradas durante la formación para seguir aprendiendo sobre contenidos que fueron vistos de manera superficial en la carrera.</p>	<p>Se aprecia que en todas las cohortes existen debilidades en este ámbito siendo la más común, los desafíos en el trabajo administrativo.</p> <p>Además se presentan desafíos en el conocimiento de la diversidad de NEE.</p> <p>2011 y 2012: Respecto a derechos laborales de los docentes.</p> <p>2013 y 2014: El desafío mencionado se presentó en el conocimiento sobre el manejo y uso del libro de clases.</p>	<p>Sólo las cohortes de los años 2012 y 2014, entregan sugerencias respecto a lo que se debiese entregar en la formación para que no se presenten algunos desafíos laborales mencionados:</p> <p>En primer lugar se sugiere abordar de mejor manera la diversidad en la escuela.</p> <p>Por otro lado se sugiere realizar talleres respecto al trabajo administrativo que exige el campo laboral.</p>

Cátedras

	Fortalezas	Debilidades	Sugerencias
2011	Sin comentarios.	<p>Algunas asignaturas se trabajan de manera superficial.</p> <p>La cátedra de evaluación es una asignatura de suma importancia para el posterior desarrollo profesional, y no se le da la profundidad necesaria, por lo que no se logra un dominio adecuado de estos conocimientos.</p> <p>Falta preparación para trabajar con otras Necesidades Educativas Especiales. Un Educador Diferencial debiese estar capacitado para abordar todas las NEE y la casa de estudio entrega una formación muy general respecto a esto, no sirve para desempeñarse competentemente con otras NEE como los casos de DI, TDA, Autismo, etc.</p>	<p>Se debería incorporar una asignatura que trabaje las leyes laborales de los docentes. Durante la formación no se abordan estos temas que se hacen necesarios al momento de ingresar al mundo laboral.</p> <p>Abordar con mayor profundidad la enseñanza de estrategias aplicables a cualquier contexto laboral, y no determinadas a un área de profundización específica.</p>
2012	Sin comentarios.	<p>Varias asignaturas abordan sus contenidos de manera muy general, los que debiesen ser trabajados profundamente, ya que son los conocimientos necesarios para desarrollar posteriormente un buen ejercicio profesional en el contexto laboral.</p> <p>No hay aprendizajes significativos respecto de las asignaturas trabajadas en este departamento (formación pedagógica)</p> <p>No existe una relación teórica-práctica de los contenidos enseñados en el departamento de educación diferencial.</p>	<p>Abordar leyes laborales de los docentes durante la formación, para evitar irregularidades en el ejercicio docente</p>

2013	Sin comentarios.	<p>La cátedra de evaluación se aprecia como una de las debilidades de la formación, ya que se considera que no se trabajan con profundidad las rúbricas, el planteamiento de objetivos y sus logros.</p> <p>Se da una enseñanza de aspectos teóricos de evaluación y se deja de lado lo que realmente pasa en una sala de clases e ir autoevaluándose en este sentido.</p> <p>Hubo varias cátedras de formación pedagógica que no contribuyeron a la formación.</p> <p>Ser profesor en las condiciones actuales es muy difícil, por lo que la educación emocional de la carrera es débil considerando lo anterior.</p>	<p>Se debiesen volver a revisar contenidos, sobre todo en evaluación, y priorizar los mismos.</p>
2014	Sin comentarios.	<p>La cátedra de evaluación se destaca como una carencia en la formación si es que se contraponen con la realidad laboral actual.</p> <p>Para un educador diferencial, la evaluación es muy importante para poder trabajar con sus estudiantes. Según esto, se toca de manera muy sutil en la formación.</p> <p>No existen espacios prácticos para conocer sobre instrumentos de evaluación, es más bien teórico.</p> <p>Lo que se ha aprendido en cuanto a gestión ha sido netamente en el mundo laboral, en la universidad es una gran falencia, se trabaja en cuanto a conceptualizaciones y cumplimiento de tareas, más que algo práctico.</p> <p>La cátedra de educación emocional no abordó conocimientos de manera adecuada.</p>	<p>Si bien la formación se realiza solo en cinco años, lo que hace imposible tener un conocimiento vasto sobre todas las áreas, es muy importante que estas áreas que se encuentran débiles al ingresar al mundo laboral, se trabajen con un peso que profundice algunos conocimientos.</p> <p>Si se entrega solo teoría en este ámbito (evaluación), sería importante profundizarla de manera adecuada para que fuese útil.</p>

2015	Las cátedras y programas de estas, dependerán en gran medida del docente que las imparta, ya que la misma cátedra puede resultar mucho más motivadora con un profesor comparándolo con otro docente que no movilice a los estudiantes.	Sin comentarios.	La cátedra “Currículum”, se podría haber aprovechado de mejor manera, esto principalmente al enfrentarse a la realidad laboral. En relación a cátedras de educación emocional y artística, se podrían mejorar y potenciar, ya que estas áreas logran fomentar el autoconocimiento y la reflexión.
Comentario Final	Las fortalezas es un ámbito que no destaca en todos los años participantes. Sólo en el último año se aprecian algunas fortalezas pero que apuntan principalmente hacia los docentes que imparten las cátedras, lo cual influye profundamente en el desarrollo de estas mismas.	Dentro de las debilidades, se hace referencia a que existe un trabajo con poca articulación entre unas y otras asignaturas. Esto se destaca comúnmente en las cohortes de los años 2012 y 2013. La principal debilidad que se aprecia en relación a la cátedra de evaluación, es la manera superficial y poco práctica en la que se aborda, por lo que no se entregan los conocimientos requeridos para posteriormente desarrollarse de manera óptima en los contextos laborales. Sólo en la cohorte del año 2014 se menciona la cátedra de gestión como una debilidad e incluso una falencia en la formación. Una de las debilidades en cátedras de educación diferencial, apunta a la educación emocional, la cual se considera fundamental para trabajar en cualquier contexto educacional. Otra debilidad, apunta hacia la falta de preparación en otras NEE lo cual es fundamental para un educador diferencial.	Sólo las cohortes 2011 y 2012 realizan sugerencias comunes, en cuanto a las cátedras: -Que en estas se aborden temáticas relacionadas a la legislación laboral del docente. Las sugerencias apuntan principalmente hacia una profundización en el área de evaluación, es decir que los contenidos tengan un real impacto al momento de ser entregado a los estudiantes. Sólo en la cohorte del año 2015 se sugiere un fortalecimiento para la cátedra de currículum por su importancia en el contexto laboral. Las sugerencias son concordantes con las debilidades anteriormente expuestas en este ámbito, las cuales establecen: -Abordar distintas estrategias aplicables a distintos contextos laborales, con diferentes NEE. -Mejorar el área de educación artística y emocional.

Línea de Práctica

	Fortalezas	Debilidades	Sugerencias
2011	Se valora positivamente la variedad de prácticas propuestas, ya que permiten conocer y enfrentarse a diversos contextos educativos.	A pesar de ser variadas las prácticas, no todas logran ser significativas por la poca intervención que se logra en algunas de estas experiencias	Falta abordar el área de Integración en las prácticas, ya que actualmente el sistema educativo apunta hacia ésta área, además de ser el campo laboral que más oportunidades de trabajo ofrece. Brindar mayores oportunidades de intervención en las prácticas iniciales, realizando planificaciones o adecuaciones. No dejar estas intervenciones sólo para las prácticas finales. Que se den muchas más instancias de retroalimentación durante las prácticas, para que no queden cosas sin corregir durante el proceso.
2012	Sin comentarios	Hay experiencias de prácticas que no cumplen con algunos elementos esperados, como por ejemplo, una escuela con un plan de trabajo establecido y definido, profesionales guías competentes, tareas definidas, entre otros, por lo que no se logra el aprendizaje esperado de dicho proceso.	Mayor rigurosidad al momento de elegir los centros de práctica y los profesionales que guiarán el proceso, y así poder lograr una experiencia de práctica acorde a lo esperado.
2013	Las prácticas son claves en la formación, de hecho pueden ser consideradas las instancias en las que el estudiante más aprende.	Sin comentarios	El acompañamiento y la guía de las docentes en la práctica podría haber sido con mayor frecuencia. Estas instancias podrían aprovecharse aún más si el estudiante tuviera la oportunidad de elegir el centro de práctica, para esto sería ventajoso contar con una variedad más amplias de estos centros.

2014	<p>Se aborda el tema del sentimiento de abandono en las prácticas por parte de los docentes.</p> <p>La línea de práctica desde la primera experiencia es un facilitador para enfrentar el mundo laboral, lo mismo ocurre con la diversidad de centros para realizar nuestras prácticas.</p>	<p>Como debilidad, el tema de coordinación entre docentes y escuela se torna dificultoso para la evaluación, los tiempos juegan en contra</p>	<p>Potenciar el acompañamiento y retroalimentación de los profesores hacia los estudiantes.</p>
2015	<p>Gracias a la Línea de Práctica, es posible integrarse de mejor manera en los contextos laborales, específicamente en Programas de Integración.</p> <p>Existieron instancias de articulación con otras carreras (Educación Parvularia y Básica). Esto contribuye significativamente, más aún en lo relativo a la co-docencia.</p>	<p>Sin comentarios</p>	<p>Sin comentarios</p>
Comentario Final	<p>La línea de práctica, se destaca como una fortaleza en la mayoría de las cohortes que participaron. Se valora positivamente en cuanto a la posibilidad que otorga de enfrentarse a distintos contextos educativos, lo cual permite insertarse de mejor manera al mundo laboral.</p> <p>Se destaca en el último año el trabajo de articulación con otras carreras, lo cual aporta a un trabajo colaborativo mucho más potente.</p>	<p>La aprecian distintas debilidades entre las cohortes participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pocas instancias de intervención en las prácticas -Prácticas que no cumplen con elementos esperados para un mejor desarrollo de los aprendizajes esperados para estas. -Poca coordinación entre docentes UMCE y centros de prácticas, lo que dificulta la evaluación de los docentes en práctica. 	<p>Se destacan diferentes sugerencias hacia la Línea de práctica de la carrera, dentro de las que son común se recalca la idea de un mayor acompañamiento y retroalimentación docente en las instancias de prácticas.</p> <p>Otro aspecto que se sugiere es en relación a la elección a los centros de prácticas, lo cual podría ser con mayor rigurosidad.</p> <p>Finalmente se sugiere ofrecer mayores prácticas en programas de integración.</p>

Área de Profundización

	Fortalezas	Debilidades	Sugerencias
2011	Sin comentarios.	El desarrollo profesional en ambas áreas de profundización (audición y lenguaje) es posible, pero no de manera competente. Siempre hay un área que es de dominio, mientras que la otra área alcanza un manejo “improvisable”.	Se debiese tener una mayor preparación respecto a ambas áreas de profundización antes de optar por especializarse en una de estas, ya que la información y formación recibida previa a esta decisión es muy escasa y no permite optar por una de estas opciones con total seguridad. Todo Educador Diferencial PAL de la UMCE debería egresar con un dominio competente y consistente de ambas áreas de profundización.
2012	Sin comentarios.	De preferencia, se espera encontrar oportunidades laborales en el área de profundización escogida durante la formación, ya que en las otras áreas no hay una sensación de dominio competente.	Que las asignaturas relacionadas a las áreas de profundización de la carrera se trabajen con mayor énfasis desde el comienzo de la carrera, y así tener una base de conocimientos suficientes para abarcar ambas áreas profesionalmente, independientemente del área escogida para especializarse posteriormente, dándole así validez al título profesional obtenido.
2013	A pesar de la especialización del título, un educador diferencial podría trabajar en cualquier área, por lo que es una ventaja en cuanto a oportunidades laborales. Ambas menciones en el título brinda la ventaja de tener dos miradas diferentes y semejantes en algunos aspectos, ya que conoces ambas especialidades y luego tienes la oportunidad de decidir.	El título no es habilitante para trabajar en ambas áreas de profundización, falta capacitación para una u otra.	Sin comentarios

2014	Sin comentarios.	<p>La profundización en audición excluye conocer más en PIE, por lo que al ingresar a ese mundo laboral te sientes débil.</p> <p>La profundización y el tiempo en que se da en cualquier área es muy compacto, por lo que se considera que se trabaja muy poco de cada área y el resto se debe aprender en el ejercicio profesional, donde se llega con bastantes inseguridades acerca del propio conocimiento.</p> <p>No se sienten habilitados para trabajar en otra área.</p>	Se cree que la carrera abarca demasiados ámbitos, sería positivo profundizarse en tercer año, o incluso profundizar en ambas áreas, tal vez de forma gradual.
2015	Sin comentarios.	Profundizar dos áreas no resulta provechoso, ya que los estudiantes de audición no conocen el trabajo que se realiza en un PIE. Sólo tienen la posibilidad de conocer la docencia desde la escuela especial.	Sin comentarios
Comentario Final	<p>Solo de la cohorte del año 2013 se pudieron identificar fortalezas respecto a esta categoría.</p> <p>Se valora el hecho de formarse con dos áreas de profundización, ya que enriquecen el conocimiento profesional y brinda también mayores oportunidades laborales.</p>	<p>Las cohortes de los años 2011, 2012, 2013 y 2014, coinciden en que el título profesional no es habilitante para trabajar en ambas áreas de profundización de manera competente, ya que siempre hay un área que queda más débil.</p> <p>Las cohortes de los años 2014 y 2015 consideran que no se abordan conocimientos relacionados al trabajo en PIE, los cuales se hacen necesarios al momento de enfrentarse al mundo laboral.</p>	<p>De las cohortes de los años 2013 y 2015, no se pudieron identificar sugerencias respecto a esta categoría.</p> <p>Las sugerencias en general apuntan a profundizar en las áreas de especialidad desde el comienzo de la carrera otorgándoles mayor énfasis, ya que así se podría contar con una base suficiente como para escoger alguna área de profundización con seguridad, así como también poder desarrollarse en el ámbito laboral en ambas áreas de manera competente.</p>

Perfeccionamiento Docente

	Fortalezas	Debilidades	Sugerencias
2011	Es necesario el perfeccionamiento, porque el sistema educativo está cambiando constantemente y un docente debe saber adaptarse a esta dinámica.	Sin comentarios	Sin comentarios
2012	Se hace necesario seguir perfeccionándose, ya que aporta al conocimiento profesional y además contribuye para renovar el ejercicio docente que tiende a volverse rutinario con el pasar del tiempo.	Sin comentarios	Sin comentarios
2013	Necesidad de buscar herramientas para completar algunas falencias que se presentan en el ejercicio profesional. Es necesario profesores que gusten de la educación, y que sean motivadores para los estudiantes en formación, para que puedan ellos en el futuro impactar en sus alumnos y generar en ellos. Continuar en un Doctorado para poder trabajar en una universidad formando profesores.	Sin comentarios	Sin comentarios
2014	Sin comentarios	El área de profundización de audición no diversifica las NEE, sin embargo existen personas sordas con algún otro diagnóstico, por ejemplo autismo, hiperactividad, por lo que se continuarían estudios en otras NEE, además, es una exigencia del mundo laboral en general. Se continúa estudios en un Diplomado de evaluación, ya que se necesitan estrategias para esto, no basta con releer.	Sin comentarios

2015	Necesidad de buscar herramientas para completar algunas falencias que se presentan en el ejercicio profesional docente.	Cuando se trabaja en un programa de Integración, es necesario estar constantemente preparándose, ya que el docente se enfrenta a diversas necesidades educativas especiales.	Sin comentarios
Comentario Final	En la mayoría de las cohortes a excepción del año 2014, se realizan comentarios que destacan la continuidad de estudio como una fortaleza que complementa lo ya entregado en la formación.	Los comentarios realizados por las cohortes 2014 y 2015 en cuanto a continuidad de estudios dejan en evidencia debilidades de la formación que da pie para que los egresados sientan la necesidad de perfeccionarse en aquellas áreas, las más comunes son: Trabajo con la diversidad de NEE, Evaluación y Educación Emocional	No existen sugerencias en este ámbito.

Valoración Final de la FID

	Fortalezas	Debilidades	Sugerencias
2011	Se valora positivamente la formación entregada en general, aunque se reconoce que hay algunas debilidades que podrían ser mejoradas, sobre todo aquello relacionado al Departamento de Formación Pedagógica.	Sin comentarios.	Sin comentarios.
2012	Se valora positivamente la formación recibida, resaltando que son más las fortalezas que las debilidades de esta. Solo es necesario profundizar más en los aspectos ya existentes en esta formación. Profesionales satisfechos y orgullosos de haberse formado en la UMCE.	Sin comentarios.	Sin comentarios.
2013	Sin comentarios	Sin comentarios.	Sin comentarios.

2014	<p>Es una fortaleza haber egresado de la UMCE.</p> <p>Se tiene una excelente base en esta formación, entrega herramientas y estrategias para poder desempeñarse de la mejor manera posible, incluso gracias a al formación es que se puede buscar soluciones a ciertos problemas que se presentan en el camino, buscar estrategias, herramientas o conocimientos que no se manejan, no tener a pedir ayuda.</p> <p>Es parte del estudiante egresado de la UMCE buscar soluciones e infinitas posibilidades para los desafíos y el constante cambio del sistema educativo.</p>	Sin comentarios.	Sin comentarios.
2015	En general la Formación Inicial Docente es valorada positivamente, junto con el prestigio y enfoque de la UMCE.	Sin comentarios.	Sin comentarios.
Comentario Final	En general existe una valoración positiva hacia la Formación Inicial Docente recibida. Los profesionales la destacan ampliamente en sus comentarios sintiéndose satisfechos y conformes.	No se destacan debilidades en este ámbito.	No existen sugerencias en este aspecto.

2. Análisis e Interpretación de los Datos

El análisis e interpretación de los resultados se presenta de manera integrada considerando las categorías pre-establecidas y la información obtenida en la aplicación de los instrumentos y técnicas de recogida de datos utilizados: cuestionarios y grupos focales, articulando al mismo tiempo con las referencias contenidas en el marco teórico elaborado para esta investigación.

2.1 Categoría I: Formación Inicial Docente.

Se refiere al proceso formador, durante el cual el futuro docente es preparado para ejercer su rol. En esta categoría se abordarán las percepciones de los egresados respecto a los diferentes componentes de la formación, en relación a sus experiencias en el mundo laboral.

De acuerdo a lo obtenido en los cuestionarios y grupos focales, en todas las cohortes existe una valoración positiva frente a la formación inicial recibida, ya que les proporcionó un desempeño óptimo en sus contextos laborales.

Respecto a lo anterior, los docentes participantes consideran que su formación les brindó un amplio conocimiento en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, además de capacitarlos para asumir la tarea educativa en toda su complejidad; tal y como lo plantea Imbernón (1994). Desde esta perspectiva, la UMCE entrega una formación sólida en diferentes áreas, como las recién mencionadas, y además deja un sello en sus profesionales que los identifique de otros docentes formados en distintas casas de estudio, a través de competencias que evidencian un dominio de capacidades y habilidades, como aplicar conocimiento en la práctica, aprender y actualizarse permanentemente, compromiso ético y responsabilidad con la calidad de la educación. De esta manera, según explica Avalos (2003) se evidencia la importancia de una FID, donde los docentes formados bajo cierta perspectiva, lleven a cabo su ejercicio profesional desempeñándose en diferentes aulas y contextos, transmitiendo a sus estudiantes de manera integrada sus aprendizajes, experiencias y vivencias de la formación, y no sólo como un traspaso de conocimientos específicos de un área..

Ahora bien, es necesario analizar detalladamente los ámbitos que componen la Formación Inicial Docente recibida en la UMCE, ya que existen áreas que poseen una valoración positiva, como hay otras en las que se reflejan mayores debilidades, las que se exponen a continuación.

2.1.1 Sello Institucional

Este aspecto se valora positivamente en todas las cohortes de la muestra, donde se destacan los siguientes ámbitos, los cuales contribuyeron en el desempeño laboral: Formación bajo un enfoque social, desarrollo del trabajo en equipo o trabajo colaborativo, capacidad reflexiva que entrega y la preferencia de los empleadores por contratar a egresados y/o titulados de la casa de estudio UMCE.

El primer ámbito referido a que el Sello institucional UMCE se desarrolla bajo un enfoque social, da cuenta del compromiso al que se adhiere la casa de estudio, tal y como se menciona en su modelo educativo vigente, donde se considera su historia y rol social, para formar profesionales de alto nivel, caracterizados por ser líderes socioculturales y agentes de cambio en constante proceso reflexivo.

A partir de lo anterior, se desprende otro de los ámbitos destacados por los participantes de la investigación, referido a la capacidad crítica y reflexiva que predomina en los egresados de la casa de estudio, el cual es uno de los ejes centralizadores de una formación inicial docente según Angulo (1999). Todo profesional de la educación debiera desarrollar esta habilidad, ya que contribuirá al logro de otras competencias relacionadas con la evaluación, autorregulación, entre otras.

Por otra parte, los egresados destacan la capacidad de trabajar en equipo de manera colaborativa como parte del sello que les otorgó la UMCE y la carrera en general, aspecto importante ya que el Decreto N°83 lo establece como una de las acciones que favorecen la diversificación de la enseñanza en el aula, mientras que en los Estándares Orientadores de Educación Diferencial, menciona que el trabajo colaborativo es una de las habilidades mínimas que todo profesor egresado de Educación Diferencial debe poseer.

De este mismo modo, es relevante que los egresados destaquen este ámbito, ya que en el perfil de egreso de la carrera se propone el logro de esta competencia para contribuir al posterior desempeño docente, lo que es concordante con la Ley N° 20.903, la cual evalúa el logro de esta competencia en la Evaluación Docente. Se puede decir entonces, que el trabajo colaborativo es un ámbito ampliamente desarrollado durante la formación, dando respuesta a los requerimientos del mundo laboral.

Los egresados de la muestra declaran que el haberse formado en esta casa de estudio, les otorgó una identidad propia de la UMCE, según los aspectos mencionados anteriormente, la cual los benefició al momento de enfrentarse a las oportunidades laborales, ya que destacan la preferencia que expresan los empleadores por los docentes de la UMCE. Uno de los participantes manifiesta:

“Yo siento, que me ha pasado en términos laborales, es que hay muchos empleadores que lo sienten, o sea, que a uno lo primero que le ven en el currículum es “Ah, vienes del peda”, es un comentario recurrente”

Lo anterior, se debe a que la UMCE, según lo declarado en su Plan Estratégico Institucional, se ha destacado históricamente por su trayectoria y vanguardia en temáticas educativas, formando exclusivamente profesores y contribuyendo al desarrollo de diferentes políticas públicas que aportan a la calidad de la educación en el país.

2.1.2 Cuerpo Docente

Los profesionales participantes de esta investigación, destacan ampliamente la calidad profesional de los docentes durante su Formación Inicial, y mencionan que la experticia de estos, así como también las metodologías y estrategias utilizadas, impactaron de manera significativa en aspectos emocionales, desarrollo de habilidades sociales y en la visión humanista hacia los estudiantes como un otro, resolviendo desafíos que se les presentan en sus contextos laborales actuales. Así mismo, ubican esta categoría entre el 2° y 4° lugar de relevancia durante su formación, por lo que se puede decir que efectivamente, el Cuerpo Docente involucrado durante el proceso formativo, es uno de los ámbitos más influyentes en los participantes, tal y como lo declara uno de los sujetos colaboradores de la investigación:

“Creo que tenemos docentes de muy buena calidad, docentes que están especializados en las áreas en que nos forman, desde hace muchísimo años que tienen muchísimas experiencias, que trabajan en investigaciones y eso también es una oportunidad para nosotros, es como una posibilidad de formarnos, tal vez con personas de gran categoría en el ámbito de la pedagogía y de la educación diferencial”.

Lo anteriormente descrito, es concordante con lo expresado por la Comisión Nacional de Acreditación, quien evalúa los criterios de selección y contratación del personal académico de las carreras de pedagogía, poniendo énfasis en la experticia y perfeccionamiento. Además, en el Diseño Curricular de la carrera, se refieren al equipo profesional con el que cuentan, destacando la trayectoria de estos y su experiencia en docencia y en investigación en áreas disciplinares especializadas, con la finalidad de dar respuesta a los requerimientos del plan de estudios. Se puede decir entonces, que la percepción general que tienen los profesionales participantes respecto al Cuerpo Docente de la carrera, es que este impactó en su formación, contribuyendo así a su posterior ejercicio profesional.

Ahora bien, considerando que la carrera cuenta con diversas áreas de formación, hay un equipo docente especializado para cada una de estas, por lo que se hace necesario realizar un análisis distintivo entre estos, teniendo en cuenta que los docentes del Departamento de Formación Pedagógica son quienes desarrollan el Área de Formación Pedagógica, el cual es común a todas las carreras de la universidad, mientras que los docentes del Departamento de Educación Diferencial son quienes abordan las Áreas de Formación General y el Área de Formación Disciplinar.

Según lo anterior, se puede decir que los participantes tienen una percepción distinta acerca de los docentes de cada uno de estos departamentos mencionados. Por un lado, al momento de referirse a los docentes del Departamento de Educación Diferencial, destacan el acompañamiento académico y emocional que brindan a sus estudiantes durante todo el periodo de formación, lo que implica que se generen relaciones mucho más cercanas entre estos, otorgando la confianza necesaria para poder conversar conflictos y problemas que surgen durante la carrera, entre otras cosas. Según Ruz (1992) este tipo de acompañamiento que otorga el Cuerpo Docente de este departamento, beneficia a sus estudiantes en diferentes aspectos como

la identidad personal, la autoestima y autonomía, la capacidad de tolerar frustraciones, y otros aspectos similares, que más adelante implicarían en el logro de competencias relacionadas con el trabajo colaborativo, habilidades para comunicarse de manera constructiva, y el logro de otras actitudes y valores que enriquecen el ejercicio docente.

“Yo quisiera destacar también, aparte de que son muy secas las profes que teníamos, también la parte humana, muy cercanas, al menos las de mi generación, dos o tres las destaco de que eran muy cercanas, no solo se preocupaban de la parte académica, sino que también de la parte personal, si te veían mal, si te veían triste se acercaban, entonces también allí uno podía apoyarse.”

De todas maneras, es necesario destacar que este aspecto recibió una valoración negativa por parte de la muestra, refiriéndose en las primeras cohortes a la falta de actualización del cuerpo docente de la especialidad, y su escasa atinencia a la realidad educativa, opinión que fue desapareciendo en las cohortes más actuales, logrando el 100% de valoración final de este aspecto. Esto refleja una progresión en cuanto a mejoras y cambios en los que se ha trabajado últimamente en este departamento, según lo estipulado en el Informe de Autoevaluación (2017) de la carrera, en donde se brindan espacios de retroalimentación y evaluación a los propios docentes, evidenciando una disposición al cambio y enriquecer así este aspecto de la formación que entregan.

Uno de los aspectos mencionados con mayor recurrencia por los participantes, es que el cuerpo docente del Departamento de Educación Diferencial posibilita el abordaje de temáticas o aspectos de aquellas actividades curriculares que no se pudieron desarrollar oportunamente en el área de formación pedagógica de la carrera. El departamento a cargo de esta área de formación (Formación pedagógica), es uno de los más criticados por los profesionales que colaboraron en la investigación.

Específicamente, para los docentes del Departamento de Formación Pedagógica, se destaca la experticia y dominio de materias que poseen, pero critican la falta de metodologías de enseñanza y de organización curricular al momento de impartir las cátedras, lo que se traduce en poca profundización de temas relevantes para la formación.

Dicho esto, la mayor problemática surge desde la propia percepción de los docentes participantes de esta investigación, quienes dan cuenta del poco conocimiento que tiene el Cuerpo Docente del Departamento de Formación Pedagógica respecto a la carrera de Educación Diferencial PAL en particular, y como consecuencia de esto, los contenidos trabajados durante estas cátedras no son atingentes a la formación de la carrera, ya que no hay una articulación entre ambos departamentos que potencie los aprendizajes adquiridos de sus estudiantes, sino que se perciben como dos procesos formativos distintos. Así mismo, los docentes de la muestra, expresan no estar satisfechos en su formación en áreas fundamentales como lo es la evaluación, gestión educativa, investigación, entre otras, las cuales son actividades curriculares que se debieran abordar con una mayor relevancia y así alcanzar posteriormente un desempeño óptimo en el mundo laboral.

En definitiva, las principales sugerencias enunciadas de manera recurrente entre las cohortes de los años 2012 al 2014, aluden a poder trabajar y mejorar la articulación entre el cuerpo docente de ambos departamentos (Educación Diferencial y Formación Pedagógica). Particularmente, en la cohorte del año 2015, no se evidencian críticas respecto a esta articulación, lo que se vincula al trabajo colaborativo realizado por ambos departamentos según lo establecen en el Informe de Autoevaluación (2017) de la carrera.

2.1.3 Diseño Curricular

El diseño curricular de la carrera, en conjunto con la organización de sus asignaturas y prácticas, se posiciona como uno de los ámbitos más valorados, ya que permite el desarrollo integral de las competencias propuestas en el perfil de egreso, las que cuales se ponen en evidencia al momento de desempeñarse en su contexto laboral. Entre las competencias más destacadas, se menciona la capacidad de trabajar colaborativamente, identificar y atender las diversas necesidades de sus estudiantes, y la constante reflexión y crítica respecto de su propio trabajo, así como también de su contexto. En palabras de un participante:

“La que más destaco y que creo que sí se logró, tanto en las salas de clases como en el contexto pedagógico en general, digamos, en el pasillo, y todo lo que sabemos que se da dentro del pedagógico, siento que logramos desarrollar todo esto del análisis crítico y reflexivo, siento que fue mucho más fuerte el reflexionar en torno al sistema educativo, al

sistema actual, todo ese tipo de cosas que podemos también después llevar al contexto pequeño donde nosotras trabajamos, considero que es súper relevante porque nos sirve para perfeccionar nuestro propio trabajo...”

Los Estándares Orientadores de la Formación Inicial Docente, otorgan los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que todos los profesores y profesoras debieran dominar para ser considerados competentes en su desempeño laboral. La formación docente diseñada para esta carrera, se adhiere a estos estándares, específicamente a los relacionados con Educación Especial, y promueve en sus estudiantes el desarrollo de competencias por medio de actividades curriculares que dan respuesta a las exigencias del mundo laboral docente. Al ser este un ámbito valorado por los participantes, se puede establecer que el perfil de egreso desarrollado durante la formación es atingente a la realidad educativa nacional y a las normativas vigentes.

Respecto a lo anterior, durante la investigación, se pudo constatar que los participantes no tenían un conocimiento claro acerca de las competencias específicas que definen su perfil profesional (Ver Tabla 1)⁹, y sólo tenían una idea general respecto a estas. Al momento de analizarlas durante las instancias de recogida de datos, se pudieron percatar de aquellas que fueron adquiridas durante la formación, valorando el aporte de estas para su desempeño profesional actual.

2.1.4 Cátedras

Se evidencia que en general la secuencia de asignaturas y cátedras es favorable para el cumplimiento de las competencias declaradas en el perfil de egreso de la carrera, ya que inicia el proceso formativo con una visión general de la educación hasta lograr una visión particular de la carrera estudiada.

Como una manera de profundizar en el ámbito de las cátedras del plan de estudio, se ahonda a través de preguntas detalladas en el cuestionario tres áreas que son relevantes para enfrentar el contexto laboral, estas son: Didáctica, Gestión Educativa y Evaluación, siendo Didáctica la única área destacada de manera positiva por los egresados.

⁹ Capítulo II, página 40.

Por otra parte, las actividades curriculares relacionadas con gestión y evaluación, presentan una valoración negativa, ya que no se mencionan fortalezas en relación a estos ámbitos, los que pertenecen al Área de Formación Pedagógica que anteriormente ya fue descrito como un aspecto débil durante la formación.

Particularmente, en el área de Evaluación, se manifiesta que su abordaje es de manera superficial y no se entregan los conocimientos requeridos para posteriormente desarrollarse de manera óptima en los contextos laborales. Además, se menciona que los espacios prácticos que se abordan para esta área son reducidos, y que el contenido es visto de manera teórica y poco atingente a la realidad educativa.

Este ámbito es uno de los que recibe mayor cantidad de sugerencias en todas las cohortes, las cuales apuntan principalmente a abordarla con mayor profundidad y mayores espacios prácticos, para que sus contenidos tengan un impacto en el desempeño profesional de los educadores. Lo anterior, se convierte en un argumento que explica los resultados del cuestionario, ya que desde la cohorte del año 2012 en adelante, posicionan este ámbito en los últimos lugares de jerarquización, siendo así una debilidad en la formación.

Para los docentes, tal como explica Chadwick (1990) la evaluación se considera un apoyo para aclarar las metas y los objetivos más importantes de la educación, convirtiéndose en uno de los instrumentos por excelencia de la práctica educativa, por lo tanto, se hace primordial contemplarla en un plan de estudio de una formación inicial docente, pues para un profesor es necesario encontrar la mejor forma de evaluar y autoevaluarse, basándose en diferentes instrumentos de evaluación estandarizados o no, que contribuyan a su reflexión y a su toma de decisiones en beneficio de sus estudiantes. Así mismo, los Estándares Orientadores de Educación Especial, establece en su estándar N°4 que el futuro profesor debe ser capaz de diseñar y aplicar procedimientos evaluativos idóneos que permitan comprender integralmente al estudiante en sus contextos. Se puede decir entonces, que el ámbito de Evaluación en la formación de la carrera, no responde a los requerimientos mencionados anteriormente.

Por otra parte, los participantes manifestaron críticas recurrentes respecto a una cátedra específica, perteneciente al Área de Formación General. Esta es la cátedra de Educación

Emocional, la cual no se aborda con la relevancia esperada según los docentes de la muestra, ya que ellos esperan que estas actividades curriculares trabajen las variables afectivas y sociales del profesor y profesora, tal como establece Ruz (1992). Este autor menciona además, que algunas variables como autoestima, autonomía y capacidad de tolerar frustraciones son esenciales en la formación emocional del educador. En relación a esto, es que se exponen sugerencias específicas a esta cátedra, las cuales van dirigidas a mejorar contenidos y fortalecer su importancia en la formación y en el impacto para un futuro desempeño profesional docente, el cual debe enfrentar situaciones donde las emociones y habilidades socio afectivas son fundamentales.

2.1.5 Línea de Práctica

Es posible señalar que en general, los egresados valoran favorablemente la línea de práctica que ofrece la carrera, pues consideran que esta aporta habilidades y destrezas, como la reflexión pedagógica, el trabajo con los distintos miembros de la comunidad educativa, resolución de conflictos y el conocimiento de la dinámica con la que funcionan las distintas realidades escolares. Lo anterior, prepara al estudiante para enfrentar el posterior ejercicio docente. Asimismo, ubican esta categoría entre los 1° y 4° lugares de relevancia para la Formación Inicial, por lo que este ámbito resulta significativo para los participantes de la muestra. Respecto a esto, Ávalos (2002) señala que las prácticas educativas son un eje fundamental en la formación inicial docente y que tienen por objetivo permitir al estudiante aproximarse paulatinamente al trabajo profesional, conociendo realidades y contextos, socializando y trabajando colaborativamente con otros profesionales ya insertos en el sistema educativo. Además, permite al futuro profesor, construir e internalizar el rol docente y conocer cuál es su impacto en la comunidad educativa y en la sociedad.

Si bien la valoración es positiva, un gran porcentaje de los participantes considera que se podría potenciar esta área de formación, incrementando el acompañamiento brindado por las tutoras UMCE en cuanto a supervisiones más constantes, mayores espacios de retroalimentación, orientaciones en cuanto a estrategias utilizadas, planificación, evaluación, entre otros. Los participantes de la investigación, son conscientes de que lo anteriormente señalado se debe a condiciones administrativas que presenta la universidad, pues las cargas

horarias de las tutores UMCE les dificulta realizar el proceso de acompañamiento de la manera esperada. Sin embargo, lo exponen de igual manera, con la finalidad de poder contribuir al mejoramiento de este ámbito.

2.1.6 Área de Profundización

Respecto a este ámbito, es posible detectar ciertas inconsistencias en los datos obtenidos de manera particular en los cuestionarios, donde en la jerarquización, este ámbito no se ubicó en un lugar determinado de preferencia durante la formación recibida, ya que en todas las cohortes se posicionó en diferentes lugares de relevancia. Lo mismo ocurre cuando se solicita a los participantes destacar el ámbito como una fortaleza o debilidad, donde algunas cohortes lo ubican como una fortaleza (2012, 2014, 2015) mientras que otras consideran que fue una debilidad (2011, 2013).

Ahora bien, frente a la afirmación “la separación o división que se realiza en 4° año para profundizar en problemas de lenguaje o audición, me capacita para desempeñarme en ambos contextos laborales”, obtuvo una valoración negativa, lo cual se condice con los comentarios realizados en los grupos focales, donde se establece que el título profesional no es habilitante para trabajar de manera competente en ambas áreas de profundización. Frente a ello una de las sugerencias que se rescatan en los grupos focales es que el área de formación disciplinar se debería abordar desde el inicio de la carrera con mayor profundidad, abarcando ambas áreas de la especialidad, con la finalidad de seleccionar en el cuarto año de la formación con mayor confianza y seguridad, siendo de esta manera más competente en ambas áreas (Lenguaje y Audición).

Considerando como referencia lo expuesto anteriormente, esto se contrapone con lo declarado en el Perfil de Egreso del Educador Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje, específicamente en las competencias 8, 9, 10 y 11 (Ver Tabla 1)¹⁰, donde se establece la capacidad de favorecer situaciones de aprendizajes, considerar características comunicativas y lingüísticas de los estudiantes, crear ambiente propicios para el aprendizaje y

¹⁰ Capítulo II, página 40.

gestionar redes de apoyo para la integración social, todo esto considerando a las personas sordas y niños con problemas de comunicación y lenguaje, lo que se contrapone con las opiniones que expresan los egresados de la casa de estudios.

Es necesario destacar que si bien los egresados no se consideran competentes para trabajar en ambas áreas de profundización, tanto los profesionales que ahondaron en el área de Audición como los del área de Lenguaje, consideran poseer las competencias declaradas en el perfil de egreso, pero en sus respectivas áreas. Esto se puede evidenciar en las experiencias laborales de la muestra, donde se aprecia que la mayoría de los participantes optaron por desempeñarse en contextos laborales relacionados a su área de profundización seleccionada.

2.2 Categoría II: Ejercicio Profesional.

En esta segunda categoría, se considerará el ejercicio docente desde el ingreso del profesional al mundo laboral y el impacto de su formación inicial en su propio desempeño, en donde se espera que el profesor tenga un dominio de habilidades y competencias que fomenten un ejercicio profesional óptimo.

Respecto a esto, y según los datos obtenidos en esta investigación, se detallará a continuación aquellos ámbitos en los cuales los docentes participantes dan cuenta de su formación inicial una vez ya insertos en sus contextos laborales. De esta manera, se determinará la cobertura que tiene la FID de la carrera respecto a las exigencias del mundo laboral, establecidas en las normativas actuales y exigencias ministeriales. Según el CNA, la carrera cuenta con todas las condiciones para entregar una formación acorde a lo esperado, lo que se evidencia en los años de acreditación que se le asignaron a esta desde el año 2017. Pero, ¿es coherente esta formación con las exigencias del mundo laboral desde la perspectiva de los egresados de la muestra? Es lo que se revisará a continuación en los siguientes apartados.

2.2.1 Desafíos del Ejercicio Profesional.

Los desafíos en el ejercicio profesional, según lo declarado por los participantes, son diversos y se acotan a cada contexto en el cual se desempeñan los docentes, por lo que no es posible evidenciar cuales de estos desafíos poseen mayor recurrencia a lo largo de todas las

cohortes. Sin embargo, se destaca como una fortaleza el enfrentamiento de manera positiva a los desafíos que propone el mundo laboral, los que no son una limitante para permitir el desempeño profesional eficaz de estos docentes. Articulando este punto con lo propuesto en el Modelo Educativo vigente (2010) de la UMCE, específicamente en las competencias genéricas, que hacen referencia a la “Capacidad de aprender y actualizarse constantemente”.

Por otra parte, las debilidades mencionadas en este ámbito, se destacan por presentar ciertas similitudes entre cohortes, siendo lo más común el desafío en el trabajo administrativo que debe realizar un profesor y profesora al momento de ingresar al mundo laboral, por ejemplo, en el manejo y uso del libro de clases, completar formularios preestablecidos, conocimiento de los derechos laborales a lo que se enfrentan los docentes, entre otros.

De acuerdo a lo anterior, los egresados establecen una sugerencia específica respecto a desarrollar talleres durante la formación que apunten al trabajo administrativo que exige el campo laboral.

Otros de los desafíos mencionados por la muestra, se relaciona particularmente con las experiencias laborales en Programas de Integración Escolar, ya que se enfrentan a labores profesionales con estudiantes que presentan diversas NEE para las cuales no se sentían preparados, ya que la experiencia en su formación inicial fue escasa en este ámbito educativo.

En la Ley 20.903, se hace referencia a los docentes que ingresan al mundo laboral, y se establece que estos puedan acceder a un acompañamiento en sus primeros años a través del “Proceso de inducción al ejercicio profesional docente”, de lo cual se desprende que los docentes que se enfrentan a estos desafíos, requieren de un acompañamiento que guíe su proceso de inserción al contexto educativo chileno, ya que requiere consolidar todo aquello que le fue entregado en la formación inicial docente.

Frente a estas opiniones y contrastando con lo exigido por el campo laboral, se puede decir que el docente egresado de esta carrera, cuenta con las competencias, habilidades y destrezas necesarias para enfrentarse a los diversos contextos laborales y sus respectivos desafíos, permitiendo que su desempeño profesional no se vea menguado.

2.2.2 Perfeccionamiento Docente

De acuerdo a todo lo señalado anteriormente, se considera necesario que un profesional docente esté en constante perfeccionamiento y capacitación, teniendo en cuenta que el sistema educativo es dinámico, debido a que se somete a modificaciones que buscan dar respuestas a las necesidades de una sociedad cambiante. Este perfeccionamiento, le permitirá al docente actualizar los saberes y competencias que ya domina, y de esta forma estar a la vanguardia en el sistema.

En la ley 20.903, dentro de la evaluación docente que estipula, se considera el perfeccionamiento del docente aludiendo a los beneficios que este otorga al rol del educador y las múltiples competencias que se ven potenciadas en la continuidad de estudios. De esta misma manera es que la UMCE, en su Modelo Educativo (2010), pretende inculcar esta motivación respecto a la formación continua como parte del Sello Institucional, lo que conlleva a un compromiso con la calidad de la educación que se entrega.

De manera más específica, en el Perfil de Egreso de la carrera de Educación Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje, se señala que el docente titulado “se desempeña como un aprendiz permanente”, lo que indica que dentro del Diseño Curricular de la carrera se consideran competencias que apuntan al logro de esta característica, desarrollando una continuidad de estudio formal, y perfeccionándose diariamente en su ejercicio docente, gracias a las experiencias y desafíos que enfrentan.

Ahora bien, ¿qué se puede apreciar en los datos obtenidos de esta investigación, respecto a lo anteriormente señalado? La información obtenida señala que el 42% de la muestra total continuó perfeccionándose de manera formal, una vez finalizada la Formación Inicial Docente, y de manera más específica, alrededor del 50% de los participantes de cada cohorte menciona tener algún grado de perfeccionamiento académico, a excepción de la cohorte del año 2015, en donde solo el 10% de la muestra indica continuar formándose luego de egresar de la carrera.

De los participantes que indican haber continuado estudiando formalmente una vez finalizada su carrera de pregrado, las áreas más recurrentes a indagar son las relacionadas con

Gestión Educativa, Currículum, y Evaluación (Ver Documento “Datos Tabulados de los Cuestionarios”)¹¹, información que es concordante con las críticas emitidas por los participantes a las cátedras que durante su formación inicial abordaban estas temáticas.

Al observar los resultados obtenidos, se destacan dos factores que influyen en los egresados para continuar perfeccionándose una vez finalizada la Formación Inicial Docente. Por una parte, el interés de seguir actualizándose según las necesidades que surjan en sus contextos laborales, lo que se relaciona con unas de las competencias declaradas por la universidad en su Plan Estratégico Institucional. Una parte importante de los egresados de la muestra manifiestan haber adquirido aquella competencia cuando pudieron resolver desafíos que se les presentaron en su ejercicio profesional, como en el trabajo administrativo, evaluativo, conocimientos acerca de otras NEE, entre otras, tal y como lo señala la siguiente participante:

“... quiero tomar este desafío, y pese a que nunca haya trabajado con un chico asperger en mi vida, voy a enfrentarme a esto y voy a buscar la forma de lograr trabajar de la mejor forma posible, yo creo que además las alternativas son así hoy en día y se puede, y uno tiene que buscar constantemente también.”

Por otro lado, el segundo factor se genera a partir de aquellos aspectos que no fueron resueltos dentro del plan de estudio cursado durante la formación, especialmente los referidos a los aprendizajes sobre evaluación y gestión educativa, los cuales al momento de enfrentarse al mundo laboral, se convirtieron en una necesidad importante de resolver con el fin de poder ejercer su rol docente de manera cabal.

El perfeccionamiento docente es uno de los ámbitos más influyentes para poder progresar en el sistema educativo chileno, ya que garantiza que los profesionales cuentan con una experiencia, motivación y conocimientos actualizados, y es valorable que surja a partir de competencias desarrolladas durante la propia formación inicial. Sin embargo, esta investigación, revela que un 44% de la muestra, indica que continuó perfeccionándose debido a conocimientos que quedaron pendientes desde el proceso formativo de la carrera. Es por esto que sería importante considerar todos los ámbitos y factores de la formación expuestos en este análisis,

¹¹ Capítulo VII: Anexo 3.5

con la finalidad de disminuir el porcentaje de egresados que se perfeccionan en áreas que no se abordaron durante la formación, y así promover que el interés principal de este ámbito sea la superación personal.

CAPITULO V: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Capítulo V: Conclusiones y Proyecciones

Lo expuesto a lo largo de esta investigación describe la percepción que tienen de su formación inicial docente los profesores egresados de la carrera de Educación Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación vinculando esta con su ejercicio profesional. En este estudio donde se pueden vislumbrar aquellos aportes percibidos, detectar los principales desafíos, y sistematizar las sugerencias que emergen hacia el proceso formativo vivenciado en esta casa de estudio. Los resultados obtenidos y su respectivo análisis permiten establecer las siguientes conclusiones.

Uno de los principales ámbitos que valoraron los docentes participantes, fue el **Sello Distintivo** de la universidad y de la carrera, el que deja en sus estudiantes una identidad que es parte de un constructo social, a la que se le atribuyen características relacionadas a la reflexión y crítica constante, el compromiso social con la educación, entre otras.

Otro de los aportes más relevantes de la formación entregada por la carrera, es el **Cuerpo Docente del Departamento de Educación Diferencial**, ya que son profesionales expertas en su áreas de conocimiento que acompañan el proceso educativo de los docentes en formación y poseen la capacidad de realizar una transposición de la disciplina que enseñan, entregando en ella todas sus experiencias, las que contextualizan aún más el aprendizaje. En efecto, el aporte generado en este ámbito, es que el cuerpo docente es considerado como un referente para los profesionales que egresan de esta carrera.

Continuando con los aspectos identificados como aportadores de la formación, los participantes de esta investigación destacan **Las Competencias** contempladas en el perfil de egreso, las cuales implicaron el desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para el desempeño laboral que responde a los requerimientos del medio educativo. Estas competencias se plantean desde el Diseño Curricular de la carrera, el cual es coherente a las exigencias y normativas vigentes del ámbito educativo actual, establecidos en los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente. Así mismo, se suma a este punto la **Línea de Práctica** de la Carrera, aspecto altamente valorado, ya que acompaña al proceso formativo en su totalidad de

manera progresiva, permitiendo que se lleve a cabo una articulación de los conocimientos teóricos con la realidad educativa desde la praxis. Autores como Ávalos (1999) realzan este proceso práctico en la formación de todo docente, puesto que constituye una parte esencial dentro del proceso formativo integral de los estudiantes de pedagogía.

En cuanto a los desafíos de la Formación Inicial Docente se establece que el **Área de Formación Pedagógica**, a cargo del Departamento con el mismo nombre, es uno de los ámbitos menos valorados, ya que hay aspectos específicos de esta área que no lograron la cobertura esperada ni la articulación requerida con la carrera. De manera particular, los aspectos referidos anteriormente, se relacionan con Evaluación y Gestión Educativa, ámbitos que debe desarrollar un docente para ejercer su profesión, y frente a la formación parcial y poco articulada con la carrera, es que surgen desafíos en el contexto laboral que requieren de un perfeccionamiento posterior a la FID para abordar estas áreas menos desarrolladas. La CNA indica que las áreas de formación de una carrera, deben conformar una formación integral para sus estudiantes, y al apreciar esta disociación expresada por los participantes, es que se evidencia un desafío que es necesario abordar para el mejoramiento de la formación entregada.

Otro de los desafíos que surge desde la formación al momento de ejercer laboralmente, es la preparación en las Áreas de Profundización que abarca el **Título Profesional**, donde hace competente al docente, tanto en el área de Problemas de Audición como en Problemas de Comunicación y Lenguaje, lo cual para los participantes no es efectivo, pues manifiestan sentirse inseguros al desempeñarse en el área que no profundizaron, en cuanto al uso de estrategias y didáctica. Por lo anterior, consideran que no pueden ejercer en ambas áreas con el mismo nivel de desempeño profesional, considerando que en el Diseño Curricular de la carrera, se establecen competencias que pretenden desarrollar ambas áreas a un mismo nivel.

En base a la recurrencia de opiniones manifestadas por los participantes para el mejoramiento del proceso formativo de la carrera, se puede determinar que las sugerencias más relevantes apuntan a:

- Potenciar la articulación del Área de Formación Pedagógica con el Área de formación Disciplinar, donde las actividades curriculares que están asociadas a estas, posean la

profundidad, relevancia y el aporte necesario que favorezca la formación integral de los profesores y profesoras, lo cual contribuiría en el posterior desempeño profesional.

- Incorporar en el plan de estudio un mayor desarrollo de la didáctica y estrategias de ambas Áreas de Profundización, con la finalidad de sentirse más preparados al elegir una de estas, y así posteriormente ejercer de manera competente en ambas. Es decir, que se otorgue mayor énfasis al logro de las competencias de la especialidad, donde el trabajo con estudiantes que presentan Problemas de Audición y Problemas de Comunicación y Lenguaje alcancen un nivel de desempeño que le otorgue efectividad al título profesional.
- Mayor acompañamiento por parte de las tutoras UMCE durante los procesos de Práctica, en términos de generar acciones que potencien esta etapa, fortaleciendo el trabajo conjunto en los centros de práctica, brindando mayores espacios de retroalimentación de desempeño, orientaciones didácticas específicas, entre otras.

Como una manera de dar repuesta al objetivo central de esta investigación, es necesario tener en cuenta que en Chile, la carrera docente a través de la Ley N° 20.903 se regula desde su formación inicial hasta el posterior desempeño profesional, donde organismos como la CNA, el CNED y el CPEIP velan por el cumplimiento de los requerimientos mínimos que deben darse para que un profesional de la educación se desempeñe de manera óptima en el sistema educativo nacional, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de la educación que se entrega a los estudiantes que forman parte de este sistema. De esta manera, la carrera de Licenciatura y Pedagogía en Educación Diferencial Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje se enmarca bajo estos parámetros establecidos, y prueba de ello es que en su último proceso evaluativo obtuvo el periodo de acreditación máximo que estos organismos otorgan, evidenciando que cumplen con los requerimientos esperados de una Formación Inicial Docente.

Dicho esto, y considerando las percepciones de los docentes participantes de la investigación, es posible concluir que la Formación Inicial Docente de la carrera **da respuesta en su gran mayoría a los requerimientos y exigencias del mundo laboral**. Si bien, estos mismos señalan algunas debilidades del proceso formativo, se manifiesta una valoración predominantemente positiva, ya que estos desafíos detectados son específicos y no superan los

aportes que ésta les entregó, permitiendo así una inserción laboral exitosa, donde las mismas competencias adquiridas favorecen la superación de las barreras que enfrentan en sus contextos laborales.

Ahora bien, con el propósito de contribuir a la Formación Inicial Docente de la carrera, se realizan proyecciones de este estudio:

- **Se sugiere implementar un sistema de evaluación y monitoreo sistemático en conjunto, entre docentes y estudiantes, que permita dar cuenta de las competencias y niveles de desempeño adquiridos durante el proceso formativo.** Esto se debe a que durante la investigación, se pudo constatar que los participantes no fueron conscientes del logro de competencias a medida que progresaban en este proceso, pudiendo haber sido mucho más críticos respecto a su formación, si es que se les hubiese brindado estos espacios evaluativos, y así poder resolver de manera oportuna aquello que estaba siendo una debilidad en esa instancia, pues muchas de estas se percibieron al momento de ejercer laboralmente y no durante la formación.
- Se torna interesante plantear una **continuación de este estudio**, ya que las cohortes seleccionadas para esta investigación no han vivenciado los últimos cambios y modificaciones que han surgido para mejorar la Formación Inicial Docente que se imparte actualmente en la carrera. De esta manera, un estudio similar con cohortes más actuales, brindaría percepciones respecto a los aportes y desafíos que se desprenden de este proceso formativo vigente, y así evaluar la calidad de la educación que entrega la carrera a sus futuras generaciones.

CAPITULO VI: BIBLIOGRAFÍA

Capítulo VI: Bibliografía

- Angulo, J. (1999). *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Editorial Akal.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. *Ministerio de Educación*, 109.
- Ávalos, B. (2003). Los desafíos de la Formación Inicial Docente. *Revista Docencia*(21), 75.
- Chadwick, C., & Rivera, N. (1990). *Evaluación Formativa para el Docente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- CNA. (2006). *Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile*. Recuperado el 4 de Septiembre de 2018, de <https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>
- CNED. (2016). *Consejo Nacional de Educación*. Recuperado el 3 de Septiembre de 2018, de www.cned.cl
- CPEIP. (2008). *Marco para la buena enseñanza* (Septima Edición ed.). Santiago: Ministerio de Educación. Obtenido de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Creswell, J. (2005). *Investigación Educativa: Planificación, conducción y evaluación cuantitativa y cualitativa*. Boston : Pearson.
- Guardiola, P. (2016). *La Percepción* . Obtenido de <http://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/percepcion.pdf>
- Hawes, G., & Pizarro, M. (2015). *Innovación Curricular Levantamiento de Información (Documento Inédito)*. Santiago.
- Imbernón, F. (1994). *La Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

- Maykut, P., & Morehouse, R. (1999). *Investigación Cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. España: Hurtado Ediciones .
- Mayring, P. (2000). *Análisis de Contenido Cualitativo*. Recuperado el 4 de Julio de 2017, de <http://qualitativeresearch.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- MINEDUC. (1967). *Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógica* . Obtenido de www.cpeip.cl
- MINEDUC. (2009). *Ley N° 20.370 Ley General de Educación*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC. (2010). *Decreto 170*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>
- MINEDUC. (2014). *Estándares orientadores para Carreras de Educación Especial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2015). *Decreto Exento N° 83*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=234598>
- MINEDUC. (2015). *Proyecto de Ley Nueva Carrera Docente. Sistema de Promoción y Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado el 4 de Abril de 2017, de https://www.oei.es/historico/formaciondocente/legislacion/CHILE/OTROS/PROYECTO_LEY_PROFESORADO.pdf
- MINEDUC. (2016). *Ley N° 20.903: Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343&idVersion=2016-04-01>
- Nordenflycht, M. (s.f.). *Formación Continúa de Educadores: Nuevos Desafíos*. Recuperado el 20 de Agosto de 2018, de <https://www.oei.es/historico/oeivirt/fp/cuad3a01.htm>
- Ruz, J. (1992). *Formación de profesores: Una nueva actitud formativa*. Santiago de Chile: Editorial Corporación de Promoción Universitaria.
- Schneider, D. (1982). *Percepción personal* . EEUU: Fondo Educativo Interamericano S.A.

- Tejada, J. (2009). Competencias Docentes: Currículum y Formación del Profesorado. *Profesorado*, 13(2), 13.
- UMCE. (2007). *SIMEDPRO*. Obtenido de <http://www.umce.cl/index.php/simedpro-mision-objetivos>
- UMCE. (2010). *Modelo Educativo de la Universidad*. Obtenido de http://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/modelo_educativo_umce.pdf
- UMCE. (Agosto de 2012). *Plan Estratégico Institucional*. Recuperado el 19 de Diciembre de 2016, de <http://www.umce.cl/index.php/universidad/institucionalidad/plan-estrategico>
- UMCE. (2017). *Informe de Autoevaluación*. Santiago de Chile.
- UMCE. (s.f.). *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*. Obtenido de www.umce.cl
- Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

CAPITULO VII: ANEXOS

Capítulo VII: Anexos

A continuación se presenta la Tabla de Contenidos de los Anexos de esta investigación, los que se adjuntan en un CD, el cual contiene carpetas de archivos ordenados de la siguiente manera:

1. Comité de Ética
 - 1.1 Autorización de instituciones
 - 1.2 Formulario de Solicitud de Evaluación Científica
 - 1.3 Constancia MYS, Primer Semestre 2017
 - 1.4 Informe Ético Aprobatorio N°601
2. Base de Datos – Egresados entre los años 2011 al 2015
3. Cuestionarios
 - 3.1 Cuestionario Formación Inicial Docente
 - 3.2 Registro de Colaboración Juicio de Experto
 - 3.3 Consentimientos Informados de los Participantes
 - 3.3.1 Cohorte 2011
 - 3.3.2 Cohorte 2012
 - 3.3.3 Cohorte 2013
 - 3.3.4 Cohorte 2014
 - 3.3.5 Cohorte 2015
 - 3.4 Cuestionarios Respondidos por los Participantes
 - 3.4.1 Cohorte 2011
 - 3.4.2 Cohorte 2012
 - 3.4.3 Cohorte 2013
 - 3.4.4 Cohorte 2014
 - 3.4.5 Cohorte 2015
 - 3.5 Datos Tabulados de los Cuestionarios
 - 3.6 Resúmenes de Sugerencias de los Cuestionarios

3.7 Resúmenes de Comentarios de los Cuestionarios

3.8 Datos Ordenados – Gráficos

3.8.1 Libro 1: Cohorte 2011 (Gráficos del 1 al 29)

3.8.2 Libro 2: Cohorte 2012 (Gráficos del 30 al 58)

3.8.3 Libro 3: Cohorte 2013 (Gráficos del 59 al 87)

3.8.4 Libro 4: Cohorte 2014 (Gráficos del 88 al 116)

3.8.5 Libro 5: Cohorte 2015 (Gráficos del 117 al 145)

3.8.6 Libro 6: Totales (Gráficos del 146 al 189)

4. Grupos Focales

4.1 Guiones Grupos Focales

4.1.1 Cohorte 2011

4.1.2 Cohorte 2012

4.1.3 Cohorte 2013

4.1.4 Cohorte 2014

4.1.5 Cohorte 2015

4.2 Base de Datos Grupos Focales

4.3 Consentimiento Informado Grupos Focales

4.4 Consentimientos Informados de los Participantes

4.4.1 Cohorte 2011

4.4.2 Cohorte 2012

4.4.3 Cohorte 2013

4.4.4 Cohorte 2014

4.4.5 Cohorte 2015

4.5 Transcripciones Grupos Focales

4.6 Tabulaciones Grupos Focales

4.6.1 Cuadro Descriptivo Cohorte 2011

4.6.2 Cuadro Descriptivo Cohorte 2012

4.6.3 Cuadro Descriptivo Cohorte 2013

4.6.4 Cuadro Descriptivo Cohorte 2014

4.6.5 Cuadro Descriptivo Cohorte 2015

4.6.5 Cuadro Descriptivo Intercohorte