



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO



UNIDAD
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Modelo de Prácticas de las Carreras de Pedagogía

ACTUALIZACIÓN
2024



FEDUH

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	4
CAPÍTULO I: Conceptualización.....	5
1. MARCO CONCEPTUAL QUE ORGANIZA Y ORIENTA EL COMPONENTE FORMATIVO	5
2. ANTECEDENTES DE CONTEXTO	7
1.1 La reforma universitaria y su papel fundacional.....	7
1.2 Criterios de calidad.....	8
1.3 Prácticas Pedagógicas: vínculo universidad y sociedad	10
CAPÍTULO II.....	11
1. MODELO EDUCATIVO UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO Y POLÍTICA PÚBLICA EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	11
1.1 Modelo Educativo Universidad del Bío-Bío.....	11
1.2 La política educacional en relación con las prácticas pedagógicas.....	12
1.3 Hitos del Modelo de Prácticas.....	14
1.4 Características del proceso formativo de las prácticas pedagógicas.....	16
1.5 Comunidades educativas y Campos pedagógicos.....	17
CAPÍTULO III.....	19
1. CRITERIOS DE DEFINICIÓN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	19
1.1. De los objetivos y la estructura de la Unidad de Prácticas Pedagógicas.....	19
1.2. El Modelo de Prácticas y su Progresión Académica.....	21
CAPÍTULO IV.....	23
1. ESTUDIANTES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	23
1.1 Retroalimentación y reflexión pedagógica.....	23
1.2 Comprensión del entorno	24
1.3 Enseñanza efectiva en el aula	25
1.4 Prácticas pedagógicas e innovación:.....	26
1.5 Formación y superación de los profesores	27
CAPÍTULO V.....	28
1. CAMBIOS EDUCATIVOS: LOS DESAFÍOS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	28
1.1 Educación no Sexista	28
1.2 Atención a la Diversidad: conceptos inclusivos.....	29
1.3 Nuevos Escenarios: Prácticas en Contextos Diversos	30

REFERENCIAS 31

ANEXOS..... 35

PRESENTACIÓN

La historia formadora de la Universidad del Bío-Bío y particularmente, la referida a la Facultad de Educación y Humanidades, es continuadora del ejercicio y práctica de la educación pública en la región del Bío-Bío y Ñuble, transformándose así, en una de las más antiguas casas de estudios de educación superior estatal a nivel nacional y que tiene sus cimientos en la Universidad Técnica del Estado, en el año 1947.

Desde sus inicios la Universidad del Bío-Bío ha aportado al desarrollo del país, convirtiéndose en una de las más prestigiosas instituciones de educación superior en Chile, según el Grupo de Estudios Avanzados Universitarios y “El Mercurio”, quienes elaboran el “Ranking de Calidad de las Universidades Chilenas 2018”, analizando las instituciones en relación a cuatro dimensiones y que publica desde el año 2012. La Universidad del Bío-Bío se encuentra en el 4to lugar de las mejores instituciones en el Ranking General de la Docencia de Pregrado y en el 2do lugar del Ranking de Universidades de Investigación y Doctorados en Áreas Selectivas.

Es bajo este criterio de calidad que la Universidad del Bío-Bío, reconoce que la Formación Inicial Docente (en adelante FID) es un tema de estudio y transformaciones permanentes en el contexto de la educación superior a nivel nacional e internacional. En la Facultad de Educación y Humanidades a través de la Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio, tal proceso constituye una de sus líneas fundamentales de la actividad de formación práctica.

Es por lo anterior, que este Modelo de Prácticas Pedagógicas es diseñado y evaluado continuamente para la Formación Práctica de las y los profesores/as en formación, incluido los planes de estudio y mallas curriculares de las carreras de pedagogía. La línea de formación práctica es indispensable en el proceso de formativo de los futuros profesionales de la educación, puesto que, se ponen “en situación” Le Boterf (2001) las competencias específicas y genéricas del Perfil de Egreso.

El Modelo de Prácticas Pedagógicas apunta a asegurar la calidad del proceso y la innovación de los mismos en la oferta académica de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío. Está diseñado para constituirse como una guía que apoya a los estudiantes en el desarrollo temprano, integral y progresivo (Ley 20.903/2016) desde una mirada de Facultad coherente con el escenario nacional actual y las nuevas exigencias que impulsa el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC) a través, de Estándares de Formación Inicial y el Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE) (Mineduc, 2021).

CAPÍTULO I: Conceptualización

1. MARCO CONCEPTUAL QUE ORGANIZA Y ORIENTA EL COMPONENTE FORMATIVO

Basándonos en el Diccionario de Pedagogía elaborado por el filósofo y pedagogo Ezequiel Ander-Egg (2016), el concepto de práctica se define: “como un término que es acción o concierne a la acción. Actuación operativa sobre la realidad, modo o procedimiento de actuar. Ejercicio, de cualquier arte o facultad, realizado conforme con sus reglas u operaciones particulares; destreza adquirida con este ejercicio”. Posteriormente, establecen dos ideas para el concepto:

a) Práctica Docente: que corresponde a una actividad de enseñanza y aprendizaje práctico, que se realiza durante el periodo de formación, en un centro educativo, durante un tiempo determinado, con el fin de adquirir las capacidades específicas de la actividad docente.

b) Prácticas acompañadas o guiadas son actividades de enseñanza práctica, en situaciones reales, que, bajo el apoyo de un profesional, realizan durante un tiempo determinado el estudiantado en una institución escolar, con el fin de adquirir capacidades en la realización de tareas profesionales específicas. Se trata de una forma de capacitación profesional en la que los practicantes aplican los conocimientos aprendidos en las clases y, al mismo tiempo, van conociendo como es realmente la práctica profesional. Esta posibilidad de aplicar los conocimientos aprendidos en las clases suele tener algún desajuste con las prácticas concretas que realiza. Esta situación, a veces, produce en el estudiante algún descontento respecto de lo que debe ser el ejercicio de la profesión (Ander-Egg, 1997).

Los tiempos en que se sitúan las instituciones formadoras, son de cambios acelerados e incertidumbres debido al desarrollo exponencial de la información de manera continua, permanente y vertiginosa, así como por la capacidad de acceder de manera fácil, gratuita y ubicua a la formación dónde y cuándo se quiera. Por ello, para comprender la FID, se hace necesario realizar una mirada histórica y de carácter retrospectivo, esto nos llevará a comprender por qué hoy los énfasis están en formar al pedagogo/a con competencias que la sociedad requiere, en tanto que las nuevas generaciones exigen formas distintas de aprender y enseñar.

Para el CPEIP, el desarrollo profesional docente es un proceso que permite a educadoras, educadores, profesoras y profesores participar de diversas experiencias de aprendizaje y reflexión, personal y colectivos, con propósitos de mejorar el uso de sus conocimientos y capacidades profesionales ante los desafíos de la enseñanza (CPEIP, 2017). Para lograr que este proceso pueda desarrollarse en las condiciones propuestas se requiere de una formación inicial que tempranamente vincule al estudiante con los contextos educativos en intervenciones graduales y ajustadas al desarrollo de competencias adquiridas en los diferentes hitos que marcan la formación del futuro profesor.

Las nuevas demandas de la educación tienen relación con aprender a aprender y esto incluye el manejo de una cantidad creciente y cambiante de conocimientos, aprender a vivir en el cambio

continuo y por cierto en la incertidumbre, en un nuevo espacio y donde el tiempo es un factor determinante para nuestro quehacer, crecer en un nuevo tipo de familia, ser profesor y esforzarse por ser consciente y portador de juicio moral, no es una tarea fácil, sino más bien compleja por la gran cantidad de estímulos que hemos creado para distraer el pensamiento (UNESCO, Delors, 2006). Estamos conviviendo en el mundo de las abstracciones y de lo mediato, esto quebranta la reflexión del ser humano y se da paso a lo táctil, efímero y voluble. En el tránsito por la universidad el estudiante, debiese buscar relacionar mediante la investigación su modo particular de ser, lo que requiere relacionarse con la observación como una comprensión general del ser en tanto es tal. El “ser- ahí” era utilizada por el filósofo Heidegger (2013) para explicar dónde el ser se capta con su sentido original y natural.

La “praxis¹”, concepto muy utilizado en el ámbito educativo como sinónimo de “práctica”, dado que se utilizaría para designar la acción propiamente tal, sin embargo, ambos términos se pueden utilizar indistintamente en nuestro lenguaje y aunque el concepto de práctica suele utilizarse de manera cotidiana y también en la literatura; el concepto de praxis tiene una dimensión distinta, se trata de una praxis sustentada en la acción y la reflexión-acción según Freire (1997). Por otra parte, es importante establecer el significado utilitarista que se le otorga al concepto de práctica como, por ejemplo: “el hombre es práctico, las mujeres más reflexivas”, “resultados prácticos”, “asignatura práctica”, entre otros. Nos referimos a praxis como una actividad filosófica que vincula conscientemente a la práctica y que se propone ser instrumento de lo teórico para la transformación de la realidad. Lo anterior, nos continúa desafiando a formar profesores críticos y progresistas y no conservadores, con miras a una práctica educativo-crítica (Verdeja, 2019).

En Pedagogía de la Autonomía, Freire (2004) refiere a la práctica pedagógica como una reflexión crítica sobre la práctica del sujeto en proceso formativo, y que constituye una exigencia en donde la relación entre teoría y práctica son inherentes en cuanto una depende de la otra y sin la cual la teoría se convierte en palabrería y la práctica en activismo. Es relevante que las y los profesores/as en formación aprendan que enseñar no es sólo transmitir conocimiento, lo que debe ser objetivo y responsabilidad de la institución formadora; concibiendo que debe trabajar para que el estudiante, desde el principio mismo de la experiencia formadora, se imagine como parte de la construcción del saber (Díaz Quero, V., 2005), encontrando que este debe crear las posibilidades de construcción y elaboración del saber que solo es posible en la formación permanente, aprendiendo y reconstruyendo con el sujeto que lo forma, esto es los estudiantes que enseñan y forman al profesor.

¹ Transcrito, utilizado y empleado por los griegos en la antigüedad.

2. ANTECEDENTES DE CONTEXTO

1.1 La reforma universitaria y su papel fundacional

Las transformaciones que han surgido desde la política, la sociedad civil, cultural y económica que han tenido lugar en nuestro país, en la región y en el contexto global (Cox, 2011), condicionan el devenir de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, toda vez que esta requiere ofrecer propuestas que continúen dando evidencias de su capacidad de adecuación a los nuevos escenarios y ratifiquen su papel fundamental en el desarrollo sociocultural, económico y sustentable de la región y el país. Esta interacción recíproca de la educación superior con el medio social mueve las políticas, las estructuras y el funcionamiento de la Facultad en áreas como el acceso, la formación científica y pedagógica de los docentes, y la investigación. Incluso, hoy se intensifican procesos de perfeccionamientos de la educación superior, en correspondencia con políticas de formación y renovación curricular.

Desde el año 2009 con la promulgación de la Ley General de Educación (En adelante LGE) y Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), promulgada el 1 de abril del año 2016, impulsan una reforma educacional de carácter integral, que abarca transformaciones desde la educación inicial hasta la educación superior, la que ha sido comparada con otras reformas tan importantes como las que se implementaron en las décadas de 1920 y 1960, momento en que se aseguraron años obligatorios para la educación. Esta reforma particularmente, tiene el objetivo de implementar nuevas normativas que garanticen el derecho a todos los chilenos/as a una educación de calidad en todos los niveles, que avance en gratuidad, inclusión y equidad (MINEDUC/2016). Esta iniciativa contempla, entre otras, garantizar la calidad de todas las instituciones; asegurar la equidad e inclusión del sistema; pertinencia de la FID impartida por las Facultades de educación del país y el fortalecimiento de la educación superior estatal.

Los países que tienen altos desempeños priorizan la calidad por sobre la cantidad del profesorado, a fin de fortalecer la profesión docente y responder a los sistemas de alto desempeño, asegurándose de seleccionar y atraer a los aspirantes a profesores más efectivos. Por tanto, el objetivo de la política pública hoy aspira a reclutar a estudiantes egresados de enseñanza media altamente calificados y asegurar de esta manera la progresión académica (Schleicher, 2011). Lo mismo ocurre con el Programa surgido del Proyecto FIDUBB, denominado “Futuro Profesor UBB”.

Los países como Singapur, Finlandia e Inglaterra seleccionan bajo criterios y estos varían dependiendo de las necesidades del sistema educacional (OCDE, 2014, b), la labor de atraer a los mejores al ejercicio de la docencia es parte de los objetivos que persigue Chile en la nueva reforma impulsada por el MINEDUC a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP, 2016). La Universidad del Bío-Bío en este sentido, motiva a los estudiantes con vocación de profesor, incluso antes de su egreso de la enseñanza media ofreciendo un programa especial de ingreso a carreras de pedagogía, ejemplo de ello es el Programa “Futuro Profesor UBB” (FIDUBB, 2018), implementado a propósito del Programa FIDUBB en convenio con el Ministerio de Educación. Este programa se desarrolla en el último año de la enseñanza media del estudiante e inicia su proceso con una postulación que realiza con apoyo de

su establecimiento educacional. Dentro del proceso deben rendir una evaluación y entrevistarse con su futuro director de carrera. Esto es relevante puesto que se evidencia un esfuerzo por alistar a las y los mejores estudiantes, con las condiciones para formarse como un buen profesional. Lo anterior, está en sintonía con los criterios de selección de países como, por ejemplo: Australia, Finlandia y Singapur, que cuentan con exámenes para egresados de la enseñanza secundaria que tienen por objetivo que los estudiantes ingresen y permanezcan en la profesión. Por otra parte: Dinamarca, Estonia, Finlandia, Corea, Escocia y Singapur realizan entrevistas a objeto de evaluar la idoneidad de los postulantes para ingresar a la profesión (OCDE, 2014).

1.2 Criterios de calidad

Comprendiendo que la educación superior es regulada por leyes que establecen criterios de calidad para las instituciones de educación superior (en adelante IES), que deben ser garantes de la calidad en los procesos formativos de sus estudiantes y en cuanto a las ofertas académicas que proponen a la ciudadanía. Estos criterios están determinados por la ley N.º 21.091/2018, ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que en su artículo 1º establece como un derecho que debe estar al alcance de las personas en tanto se atienda a sus capacidades y méritos, sancionando la discriminación arbitraria. Por otra parte, y como una forma de asegurar un marco regulatorio la ley integra, además, al Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación (en adelante CNED), la Comisión Nacional de Acreditación (en adelante CNA) y la Superintendencia de Educación Superior.

Por otra parte, el espíritu de la ley propone principios para el Sistema de Educación Superior, tales como: autonomía, calidad, cooperación y colaboración, inclusión, libertad académica, participación, pertinencia, transparencia, acceso al conocimiento y compromiso cívico, entre otras; establece el marco legal para la acreditación de los programas de pregrado y postgrado, el organismo clave en dicha función es la CNA, entidad autónoma que evalúa, acredita y promueve la calidad de las IES, a través del ejercicio de sus funciones. En el año 2021, la CNA publica nuevos Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional y de Programas, indicando que:

Las carreras de pedagogía son de acreditación obligatoria y la Ley contempla ciertas exigencias específicas respecto al contenido de los criterios de evaluación. Especial relevancia da la norma señalada a los mecanismos de ingreso, a la formación práctica y a las evaluaciones diagnósticas y final que deben realizarse (CNA, 2021, p.16).

En cuanto a los nuevos Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía (CNA, 2021), el criterio 3 que trata sobre “Formación Práctica”, señala que:

La carrera diseña, implementa y monitorea un sistema u organización formal para la formación práctica, que permite a las y los estudiantes desplegar las competencias, objetivos o resultados de aprendizaje del perfil de egreso, y demostrar un desarrollo creciente de su efectividad en la docencia, en el contexto formativo. Esta formación es progresiva, y se sustenta en vinculación con las instituciones escolares (CNA, 2021, p.7).

Importante es señalar que el CNED, cuya función es resguardar y promover la educación superior es llevada a cabo mediante sus líneas de acción, así también contempla dentro de sus funciones, la nueva normativa que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y que responsabiliza al Centro de Perfeccionamiento e Experimentación Pedagógicas (en adelante CPEIP) de elaborar los Estándares Normativos para la Formación Inicial Docente, sin embargo, será el CNED quién revise y apruebe estos estándares. Estos para la FID establecen competencias que se deben evidenciar durante su proceso formativo, en este sentido la Universidad del Bío-Bío y Facultad de Educación y Humanidades a través, de la Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio conscientes de la relevancia que tienen estos estándares y la acreditación de carreras de pedagogías² es que ha diseñado, reglamento y protocolos de acción para prácticas iniciales, intermedias y avanzadas, contemplando en cada una de ellas la elaboración de instrumentos de evaluación que establecen un parámetro en la adquisición de las competencias que manifiestan los estándares (MINEDUC, 2021) que en un alto porcentajes sólo se pueden observar en la práctica efectiva de la docencia y por ende en el contexto real de desempeño.

Por lo anterior, es que este marco normativo que rige para las carreras de pedagogía, contempla disposiciones que afectan a la FID, con el objetivo de atraer a los mejores estudiantes y con mayor vocación a las carreras de pedagogía ha determinado, tres vías de ingreso: percentil obtenido en la Prueba de Acceso a la Educación Superior (en adelante PAES), encontrarse dentro del treinta por ciento de ranking de su promoción o haber cursado y aprobado un programa de acceso especial a la educación superior, en estas tres vías de ingreso rendir la PAES es obligatorio. Del mismo modo, dictamina que, al ingreso de los estudiantes, durante el primer año, se le debe aplicar una prueba de diagnóstico que es responsabilidad de la institución de educación superior y será el CPEIP quién elabore y aplique la prueba al penúltimo año de la carrera, en ambos casos se deberá realizar un programa de apoyo y fortalecimiento, al estudiantado, en las áreas descendidas.

En la línea de vinculación con el medio (VcM), la Facultad de Educación y Humanidades, a través la Unidad de Prácticas Pedagógicas, da cumplimiento al artículo 27 ter. de la ley N°20.903 que promueve la firma de Convenios Bidireccionales con los establecimientos educacionales para la realización de las prácticas tempranas, integrales y progresivas. En este sentido, y relacionado con las líneas estratégicas de la Matriz de Planificación del Plan General de Desarrollo Universitario (en adelante PGDU) 2020 – 2029 de la Universidad del Bío-Bío, esta Unidad aporta al desarrollo de estos involucrándolos dentro de su quehacer funcional, estos son:

Línea Estratégica 2: Docencia de Pregrado. Formando profesionales de excelencia, que contribuyen al desarrollo competitivo de las regiones y del país.

Línea Estratégica 5: Vinculación con el Medio. Es la relación virtuosa entre los requerimientos y desafíos del entorno, y el quehacer de la Universidad para el desarrollo integral y equitativo de las personas.

² Carreras que deben acreditarse obligatoriamente, al igual que las carreras de medicina, estableciendo que si la universidad no acredita estas carreras pone en riesgo la acreditación institucional.

1.3 Prácticas Pedagógicas: vínculo universidad y sociedad

En un mundo que cambia rápidamente, es necesario que las IES preparen a los estudiantes para tener buenos resultados en el ámbito laboral, así mismo deben propiciar la adquisición permanente de nuevas competencias a lo largo de sus carreras para el desarrollo habilidades que requiere el siglo XXI, en sintonía con las que propone el MINEDUC a través, de las Bases Curriculares (BC) vigentes y la formación continua de los profesionales de la educación en ejercicio que proporciona el CPEIP.

En este sentido, las prácticas pedagógicas cumplen un rol decisivo en cuanto el estudiantado debe prepararse, en esta línea formativa, con el propósito de ofrecer respuestas a las diversas necesidades, problemáticas y desafíos que presentan los Centros de Prácticas que albergan a los miembros de la de las Comunidades Escolares, desde los 0 hasta un promedio de 18 años. En este mismo sentido, los autores (Liston y Zeichner, 1993) plantean que “la formación del profesorado desempeña un papel muy importante en relación con la actual crisis de las escuelas y sociedades. Todo plan de formación adopta una postura institucional que va relacionado con su contexto social dentro del sistema educativo vigente”.

Estas intervenciones funcionan bajo un círculo virtuoso (González y Krause, 2018), que comienza con la creación de un vínculo que tiene como propósito la bidireccionalidad, el apoyo al desarrollo de las comunidades escolares y el fortalecimiento de las competencias pedagógicas y disciplinares que van adquiriendo el estudiante en diferentes estadios de la FID. Lo anterior, es resultado del diálogo recíproco de las comunidades educativas de la región y el país con la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío.

Figura uno

Círculo virtuoso de la bidireccionalidad: relación dialéctica y desarrollo mutuo



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

CAPÍTULO II

1. MODELO EDUCATIVO UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO Y POLÍTICA PÚBLICA EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

1.1 Modelo Educativo Universidad del Bío-Bío

El Modelo Educativo de la Universidad del Bío- Bío, en proceso de actualización, da sentido y orientación al Modelo de Prácticas de Pedagogía la Universidad del Bío- Bío, en concordancia con los hitos de la FID, alineados con los considerados por la Facultad de Educación y Humanidades para las carreras de pedagogía, los perfiles de egreso definidos por cada carrera y teniendo como base los estándares de desempeño de la FID, el Marco para la Buena Enseñanza y las Base Curriculares del sistema escolar en su conjunto.

En tanto, el perfil genérico de la Universidad, tiene como horizonte para la y el egresada/o la potenciación de las capacidades integralmente, lo que conmina a la Facultad de Educación a establecer como una de las características principales de la formación prácticas de las carreras de pedagogía, que estas sean **integrales**, como lo son **tempranas y progresivas** por indicación de la normativa educacional vigente.

“El egresado de la Universidad del Bío-Bío se distingue por el compromiso permanente con su aprendizaje y por la responsabilidad social con que asume su quehacer profesional y ciudadano. Respeta la diversidad, favoreciendo el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Potencia sus capacidades de manera integral para servir a la sociedad con innovación y excelencia” (Modelo Educativo UBB, p.36).

Refieren también, y siempre en el marco del Modelo Educativo UBB, las competencias tanto genéricas como específicas del ámbito pedagógico, definidas por el Área Pedagógica del Departamento de Ciencias de la Educación y como disciplinar correspondiente a cada carrera en los programas de estudios y en los Resultados de Aprendizajes (RA), que tributan a los perfiles de egreso.

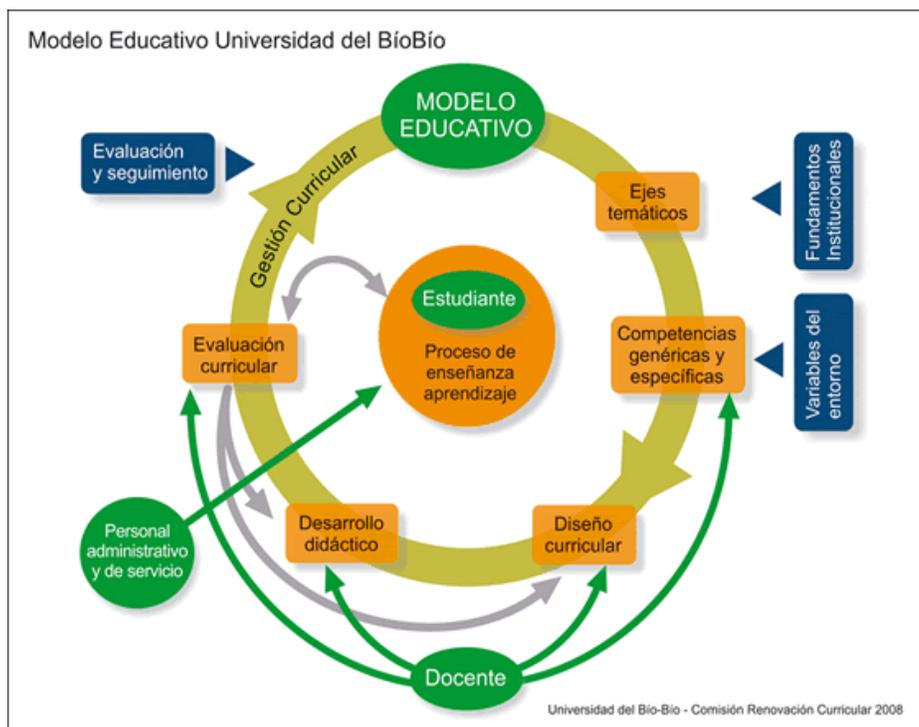
Respecto a los niveles de logro o desempeño que debe alcanzar el estudiantado, el Modelo UBB, indica” Es un enunciado en el cual lo sustancial es indicar clara y lo más inequívocamente posible, el nivel de logro y desempeño requerido para poder certificar las habilidades, capacidades y competencias logradas por los estudiantes. Se vinculan con las expectativas y nivel de logro que deben alcanzar los futuros profesionales en formación, de acuerdo con los estándares definidos para su desempeño (Modelo educativo UBB, p. 36).

El Modelo UBB, establece un sello educativo institucional a través de los Ejes Temáticos: **compromiso, diversidad y excelencia**, sustentado en la visión y misión institucional. En consecuencia, respaldan el sello que asume la formación integral y profesional en la Universidad del Bío-Bío, proporcionan conceptos comunes para toda la comunidad universitaria y facilita la

articulación curricular de los distintos programas de formación de las carreras con el Modelo Educativo, lo que permite que el Modelo de Prácticas Pedagógicas este articulado con los lineamientos institucionales de la formación en profesionales.

Figura dos

Modelo Educativo Universidad del Bío-Bío



Fuente: Modelo Educativo Universidad del Bío-Bío.

1.2 La política educacional en relación con las prácticas pedagógicas

Uno de los principales objetivos de la política educacional, desde los años en que nuestro país recuperó la democracia, ha sido el mejoramiento de la calidad. Como anteriormente, se ha mencionado la promulgación de la ley N°20.129, ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior dio paso a la creación de la CNA, sentando las bases de un sistema que promueve la evaluación como sinónimo de autorregulación y rendición de cuentas por parte de las IES y las obliga a acreditar programas formativos como medicina y pedagogía.

Con la promulgación de la ley N°20.903, que regula la formación inicial y el ejercicio de la labor docente y particularmente, señala los objetivos las prácticas con características de tempranas, integrales y progresivas tiene una de las condicionantes para la obtención de la acreditación para las carreras de pedagogías. El artículo 27 ter., que señala los criterios para otorgar acreditación “a lo menos” se debe cumplir con cuatro criterios, que dicen relación con la coherencia que debe tener el proceso formativo con del perfil de egreso y los estándares pedagógicos y disciplinarios, contar con cuerpo académico idóneo e infraestructura, equipamientos necesarios para la formación,

programas orientados a la mejora de los resultados formativos en relación con las evaluaciones diagnósticas, al primer y penúltimo año y lo referido a las prácticas pedagógicas en el sentido de:

“ii. Convenios de colaboración con establecimientos educacionales para la realización de prácticas tempranas y progresivas de los estudiantes de pedagogía” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2016, Ley 20903, Artículo 27 ter.).

En este sentido, el Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío orienta al Modelo de Prácticas de las carreras de Pedagogía de la Facultad, en el cumplimiento de la misión de la universidad, en la que se explicita la importancia que tiene para la institución poder responder a la sociedad con el desarrollo de competencias genéricas y específicas. La Universidad del Bío-Bío, declara tener el carácter de pública, estatal, considerándose una institución birregional, a propósito de marcar presencia en las regiones del Biobío y de Ñuble. Dentro de su misión, persigue objetivos que la Unidad de Prácticas Pedagógicas, hacen suya dentro de sus funciones, en lo que dice relación con:

“... aportar a la sociedad con la formación de personas integrales, a través de una educación superior de excelencia. Comprometida con los desafíos regionales y nacionales, contribuye a la movilidad e integración social por medio... de la vinculación bidireccional con el medio, la educación continua y la extensión” (Misión, Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, 2008).

La Unidad de Prácticas Pedagógicas, actualmente, trabaja con 16 convenios con los municipios y un convenio con el Servicio Local de Educación Pública (en adelante SLEP) Punilla-Cordillera, que agrupa cinco comunas (San Carlos, Ñiquén, Coihueco, San Fabián, Pinto) de la Región de Ñuble, dos en la Región del Biobío y dos en la Región del Maule, logrando llegar con la propuesta formativa de la Facultad, a más de 300 establecimientos públicos. Además, se han suscrito convenios con 35 establecimientos particulares subvencionados, un particular pagado, cuatro establecimientos corporativizados (D.F.L 3.166) y establecimientos pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (en adelante JUNJI) y a la Fundación Integra.

Estos convenios, a su vez, proveen de experiencias a las y los estudiantes de las comunidades escolares, según su propio contexto sociocultural contribuyendo al desarrollo docente de las y los profesoras/es en formación. En periodos progresivos, según el itinerario de prácticas UBB, las y los futuros profesionales se insertan colaborativamente en los centros educativos. La Facultad retribuye a los establecimientos realizando cursos y jornadas de actualización, que se relacionan con las necesidades que ellos declaran, y que son refrendadas por los Planes de Mejoramiento Educativo (en adelante PME) en temáticas a fin. Lo anterior, con el propósito de coproducir para la mejora de la FID y la formación continua de los docentes del sistema educacional.

En la figura tres, se muestra la dependencia de las instituciones escolares con las que se tienen Convenio Bidireccional.

Figura tres

Establecimientos: municipalizados, corporativizados, pertenecientes a fundaciones y corporaciones



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

1.3 Hitos del Modelo de Prácticas

Los hitos del Modelo de prácticas corresponden a los indicados en la Ley 20.903, El Modelo Educativo UBB y los desafíos que imponen las normativas legales que orientan los procesos de enseñanza aprendizaje tanto disciplinares como pedagógicos e integrales.

Competencias genéricas y específicas: Definidas en el Modelo Educativo UBB “Son derivadas del entorno laboral y científico, sirven de base para definir el perfil general y específico del egresado UBB. Permiten la construcción de currículum de formación en sintonía con los avances de las disciplinas y los requerimientos del mundo laboral”

Competencias Pedagógicas: Definidas por el Departamento de Ciencias de la Educación y su área pedagógica” Contribuirán a las competencias Pedagógicas de los Perfiles de Egreso, en cuanto a:

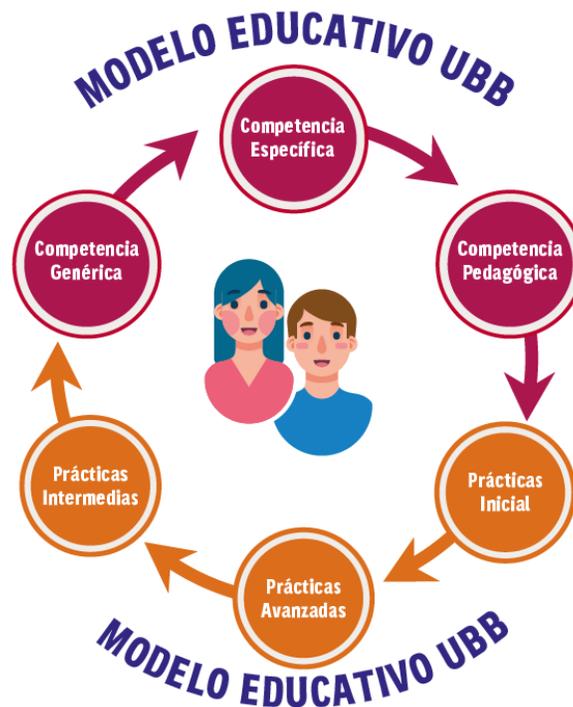
- CP1: Domina los fundamentos teóricos de las Ciencias de la Educación, a partir del análisis crítico para el desarrollo del conocimiento educativo (Nivel 3).
- CP2: Comprende los fenómenos educativos a partir de la investigación de diferentes contextos, aportando al desarrollo del conocimiento y el mejoramiento del sistema escolar (Nivel 3).
- CP3: Diseña procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares y didácticos, para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales (Nivel 3).

- CP4: Diseña estrategias y metodologías de convivencia escolar democrática para el desarrollo personal y social de los estudiantes y sus aprendizajes (Nivel 3).
- CP5: Comprende el impacto del uso e integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, social y cultural para el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de conocimiento (Nivel 3).
- CP6: Analiza comprensivamente el sistema educativo nacional y las responsabilidades profesionales, a partir de las teorías de la gestión escolar, las políticas educacionales y los principios éticos de la profesión docente, para su praxis en distintos contextos y situaciones educativas (Nivel 3). (Programa asignaturas curriculum renovado, 2023)

Itinerario de Formación Práctica: Prácticas; Iniciales, Intermedias y avanzadas.

Figura cuatro

Hitos de la formación prácticas y su coherencia con el Modelo UBB



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

1.4 Características del proceso formativo de las prácticas pedagógicas.

Prácticas iniciales, intermedias y avanzadas implementadas por la Facultad, a través de la Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio, se caracteriza por:

- a) Estar fundamentado en el Modelo Educativo de la Universidad
- b) Estar orientado de acuerdo a lo que estipula la ley 20.903, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD).
- c) Estar durante toda la trayectoria curricular del proceso formativo del estudiante de pedagogía, lo que refuerza el espíritu de la ley 20.903 en el art. 27 ter. en cuanto al carácter de tempranas y progresivas.
- d) La evaluación del itinerario de las prácticas, considera las dimensiones del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y los Estándares de Formación Inicial Docente (EFID), año 2021.
- e) El proceso formativo está integrado por una **triada de profesionales: tutoras/es, coordinadores de práctica y profesoras/es colaboradores de los centros de prácticas.**
- f) Tanto en las prácticas intermedias (en contextos diversos) y avanzada (profesional) los estudiantes, al permanecer un tiempo prolongado en los centros de prácticas se le asigna un profesor tutor y uno colaborador.
- g) Existen coordinadores de prácticas en cada una de las carreras de pedagogía que se vinculan con sus respectivas carreras, en todo el quehacer de la línea de formación práctica y con la Unidad de Prácticas y Vinculación con el Medio, en todos los temas relacionados con la progresión académica del área.

En la figura número cuatro, se muestra la gráfica que explica el modelo de prácticas con que se lleva a cabo, la formación práctica de la Facultad de Educación y Humanidades, que incluye los tres principios que orientan el proceso, tempranas progresivas e integrales. Basadas en el modelo educativo de la universidad y las competencias tanto genéricas como específicas presentes en el perfil de egreso de cada una de las carreras de pedagogía.

El Modelo ha sido construido por un diagnóstico inicial (Castro, Garrido y Ortega, 2022) que da cuenta de la necesidad de sistematizar la experiencia, de las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades con los normativos legales, Modelo Educativo UBB y articular con los centros escolares que conforman Las Comunidades Educativas (LGE, 2009), a los cuales acceden las y los profesores en formación durante el desarrollo de todo el itinerario de formación práctica en distintos niveles de inserción. La articulación con los establecimientos educacionales se da en el marco de los Convenios Bidireccionales establecidos por ley (20.903/2016) que permiten el ingreso a los centros educativos, de la Universidad, mediante planes de colaboración conjunta.

Figura cinco

Modelo de Prácticas de Pedagogías UBB



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

1.5 Comunidades educativas y Campos pedagógicos

En el nuevo escenario chileno y bajo las demandas de profesionales competentes en los diversos contextos educativos se “necesita apoyar a los profesores mediante oportunidades de desarrollo bien estructuradas y coherentes antes y a lo largo de sus carreras³”. La Facultad de Educación y Humanidades, en la actualidad, gestiona y administra nueve carreras de pedagogía. La nueva carrera corresponde a Educación Especial con Mención (año, 2023).

El presente Modelo de Prácticas Pedagógicas aspira a convertirse en un proceso de inducción formal, para ello se considera proveer de experiencias pedagógicas significativas tanto en el aula universitaria como en los “Campos Pedagógicos” Moreno (2017), que se constituyen en las comunidades escolares de manera interdisciplinaria, considerando para ello, trabajar de manera

³ OCDE (2015). Reformulando la Carrera Docente en Chile, Evidencia Internacional Seleccionada. Disponible en <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>

mancomunada con nuestras redes de apoyo y de aprendizaje para el desempeño profesional⁴. Estos convenios de colaboración, tienen como objetivo proporcionar a la profesora y profesor en formación:

1. Escenarios auténticos, que se relaciona con la transmisión de sus saberes pedagógicos y disciplinares y que pone al servicio del aprendizaje de estudiantes en un aula regular.
2. Reafirmación de su vocación e identidad profesional. En las prácticas tempranas ya el estudiante podrá tener noción real de su vocación profesional y durante la trayectoria por el Línea de formación práctica se va adquiriendo la identidad que lo definirá como profesional.
3. Interacciones profesionales con trayectoria y aprendizajes con los que puede de manera colectiva generar comunicaciones que fortalezcan la construcción de saberes colectivos asociados al rol del docente.

Figura seis

Etapas de interacción con los establecimientos educacionales



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

⁴ Convenios bidireccionales suscritos con las comunas de la Región de Ñuble, así como también con el sistema particular subvencionados, entendiéndose que estos últimos son parte del sistema educación público.

CAPÍTULO III

1. CRITERIOS DE DEFINICIÓN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

1.1. De los objetivos y la estructura de la Unidad de Prácticas Pedagógicas

Esta unidad funcional, dependiente de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, tiene como objetivo coordinar el itinerario de Formación Práctica explicitado en la malla curricular de las carreras de pedagogía. Asimismo, busca contribuir significativamente al proceso de formación profesional y disciplinar de los estudiantes.

En el marco de la promulgación de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y del Plan de Implementación para el Fortalecimiento de la FID, el énfasis de la Unidad de Prácticas, está centrado en establecer vínculos de colaboración a través de la creación de la red de instituciones en convenio que permite aunar esfuerzos con los Centros de Prácticas con el objetivo que propenda a la mejora continua y con la generación de oportunidades de desarrollo en calidad y equidad educativa.

De acuerdo con lo anterior, los objetivos del Modelo de Prácticas son:

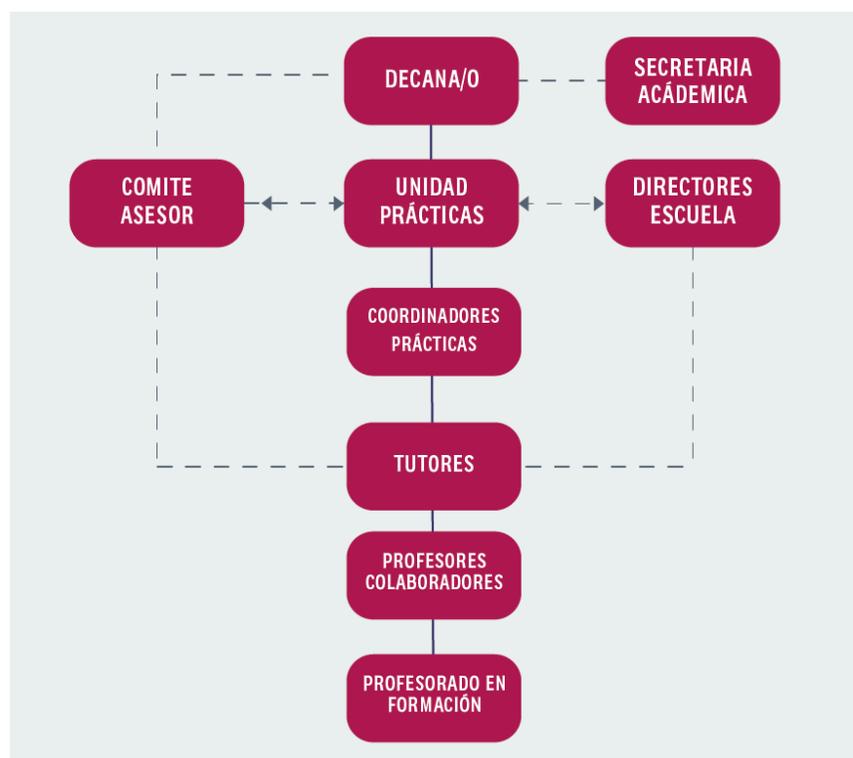
- i. Proporcionar a las Profesoras, Profesores y Educadoras en Formación las oportunidades para que adquieran experiencias de aprendizajes que les permitan obtener una visión global del conjunto de las actividades curriculares que se desarrollan en los establecimientos educacionales.
- ii. Aproximar a las y los profesoras/es en formación a las políticas públicas y las directrices que orientan el sistema educacional chileno.
- iii. Modelar competencias propias de un/una profesional de la educación, en relación con las competencias genéricas y específicas del área pedagógica y disciplinar, con el fin de fortalecer su formación.
- iv. Demostrar competencias y saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos durante su formación profesional y en particular durante el proceso de prácticas.
- v. Desarrollar procesos de progresión curricular en las prácticas: iniciales - intermedias - avanzadas, para el aseguramiento de la calidad en las competencias que conforman los perfiles de egreso en la progresión académica y curricular.
- vi. Territorializar los procesos de práctica pedagógica a través de la creación de una Red de Instituciones en Convenio de Colaboración Bidireccional. La que considera establecimientos de dependencia municipal, particular subvencionado, particular pagado y establecimientos JUNJI e Integra, con cobertura tanto en el ámbito urbano como rural en las regiones.

- vii. Definir estrategias que consideran la capacitación de los profesores colaboradores y profesionales tutores que permitan mejorar significativamente el proceso formativo de los estudiantes en práctica según el itinerario correspondiente (iniciales, intermedias y avanzadas) contribuyendo a la consecución del perfil de egreso.
- viii. Elaborar diagnósticos del sistema de prácticas pedagógicas iniciales, intermedias y avanzadas de las carreras de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, considerando los actores involucrados en el proceso.
- ix. Evaluar y hacer seguimiento a través de Eduprácticas, de los procesos de formación práctica para la coordinación eficiente y eficaz de los requerimientos del perfil de egreso de cada una de las carreras de pedagogía.
- x. Mejorar y actualizar los reglamentos y protocolos de Práctica Pedagógica, instrumentos curriculares como Pautas de Evaluación, diagnósticos de Contexto Educativo, entre otros.

Para el desarrollo de la formación práctica se concibe, una estructura liderada por decano/a de la facultad, en conjunto con el coordinador/a de la Unidad de Prácticas que se vincula con las y los coordinadoras/es de cada una de las carreras. En la práctica avanzada apoyan y acompañan a las y los practicantes 18 tutoras/es y 20 académicas/as, quienes asisten las etapas de: inducción e inserción, docencia directa, evaluación y termino del proceso.

Figura siete

Organigrama de la unidad de prácticas pedagógicas



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

1.2. El Modelo de Prácticas y su Progresión Académica

Las prácticas pedagógicas tienen como finalidad integrar y relacionar el área pedagógica y disciplinar con la realidad educativa (Castro, Garrido y Ortega, 2022; Gajardo y Núñez 2016), y se conciben como un proceso de formación secuencial, temprana y progresiva, en donde las y los Profesoras/es en Formación desarrollan y aplican conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con su desempeño en la acción formativa, guiada por el sello del profesor/a de la Universidad del Bío-Bío.

Considerando la realidad chilena y la experiencia de la universidad; Castro, Garrido y Ortega (2022) y Rivero et al. (2019) Definen la formación práctica como toda actividad o experiencia de campo en que el estudiante, durante la etapa de formación inicial docente, se relaciona de manera directa o indirecta con una o más comunidades escolares, a fin de profundizar referentes teóricos o aspectos vocacionales del futuro docente como también observar, recolectar información o ejercitar una o más habilidades y conocimientos que serán requeridos en su ejercicio profesional como docente.

“Experiencias prácticas. Se refieren a las diversas oportunidades tempranas de campo en que los futuros profesores realizan algunas de las siguientes actividades: observan, asisten, trabajan como tutores, preparan material, enseñan y/o investigan, insertos total o parcialmente en una comunidad escolar.

Prácticas profesionales. Son aquellas pasantías que ofrecen una experiencia final de formación intensiva y extensiva, en la que los futuros docentes desarrollan y ejercitan competencias estando completamente insertos en una comunidad escolar” (Rivero, et al., 2019, p. 4).

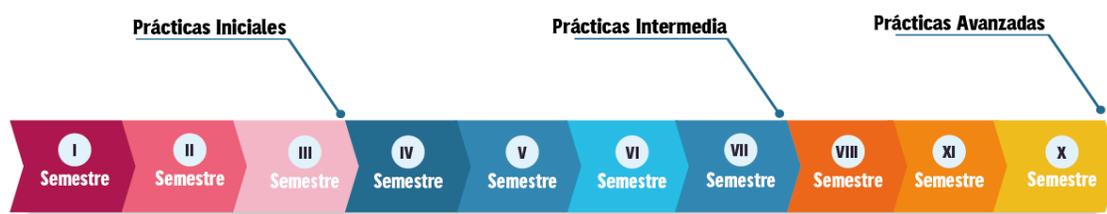
En tanto, para la universidad la línea de formación práctica está diseñada de la siguiente forma:

- a) **Prácticas Iniciales:** Consideradas como el primer acercamiento que realizan las y los estudiantes en el sistema educacional, con el acompañamiento por parte de las/os docentes de la asignatura. El propósito de estas prácticas es vincular al estudiantado con los procesos educativos, tales como: simulaciones, observación y análisis de documentos, reglamentos internos, Proyecto Educativo Institucional (PEI), situaciones cotidianas de la vida escolar y preparación de material didáctico audiovisual de apoyo a la docencia. Todo ello servirá de insumo para desarrollar un proceso de reflexión pedagógica.
- b) **Prácticas Intermedias:** Definidas como actividades curriculares en las que las y los docentes en formación tienen un acercamiento con la realidad del contexto escolar, integrando las competencias adquiridas en las asignaturas que componen la formación disciplinar y pedagógica, con el propósito de insertarse progresivamente en el aula. Este proceso involucra el trabajo colaborativo, la reflexión e investigación del proceso de enseñanza y aprendizaje en coherencia con el perfil de egreso de sus respectivas carreras.

- c) **Prácticas Avanzadas:** Son asignaturas del Plan Curricular correspondientes al cuarto y quinto año, donde las y los docentes en formación, tanto en el área de especialidad como en el área de Orientación, realizan docencia directa de manera progresiva. Además, en la asignatura de Orientación, las y los docentes en formación cumplen el rol del profesor/a jefa/e de curso. Estas prácticas constituyen la integración de los saberes, consolidando la trayectoria formativa del o de la futura/o profesor/a.

Figura ocho

Itinerario de la formación práctica: Integrales, tempranas y progresivas



Fuente: Elaboración Propia Unidad de Prácticas Pedagógicas

CAPÍTULO IV

1. ESTUDIANTES EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

1.1 Retroalimentación y reflexión pedagógica

La práctica pedagógica se basa en la evidencia, puesto que es un proceso en el cual se elabora, recoge, evalúa, se reflexiona y, por tanto, se construye y utiliza evidencia para tomar decisiones prácticas e informadas que lleva consigo un beneficio directo a los estudiantes (Buysse y Wesley, 2006). Dicha evidencia pedagógica permite al estudiante conocerse, comprenderse, “leerse” en tanto es su aprendizaje el foco de esta actividad (Moss, Dahlberg y Pence 2005). Lo anterior, ayuda a integrar en su desempeño profesional a otros actores y reconocerlos y potenciar un trabajo mancomunado, articulado y colaborativo.

La retroalimentación al estudiante es esencial en el proceso de su práctica pedagógica, entendiendo que el estudiante necesita de una retroalimentación rápida y efectiva la Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio ha diseñado el Sistema Integrado de Prácticas (en adelante SIP) lo que permite cumplir con el objetivo comunicación entre estudiantes y profesores. De esta manera se apoya al estudiante en “aprender en forma continua y reflexionar sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional⁵” (MINEDUC, 2012).

Reflexionar acerca del desempeño no es tarea fácil puesto que el estudiante debe evaluar sus propuestas pedagógicas en función de las necesidades e intereses de los estudiantes del campo pedagógicos en que interviene con su quehacer.

Desafiar la configuración de las estrategias que el estudiante utilice para el abordaje de la práctica es muy relevante, se necesita que el estudiante en formación logre sentirse parte y objeto de la reflexión y su accionar, comprender que está en un constante perfeccionamiento es relevante para el estudiante, (Davini, 1995).

Las características de la formación práctica, como se muestran en la figura siete, corresponden a las definidas por la Unesco en la comisión presidida por Delors (1996) y su correspondencia con las competencias de un docente:

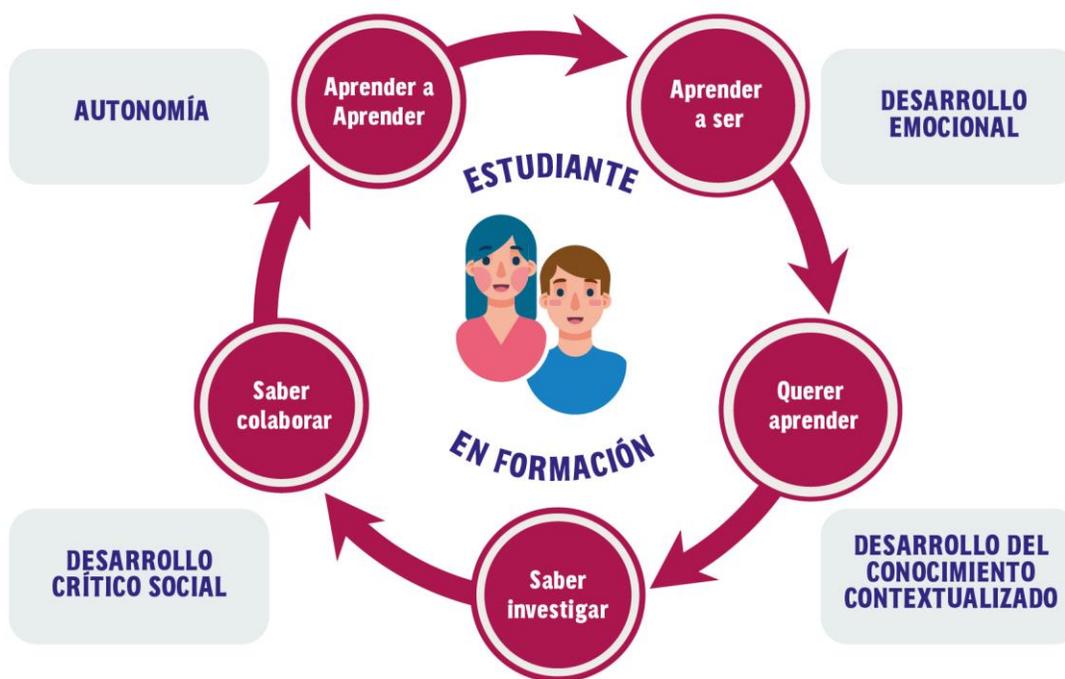
- **Aprender a ser:** actuar con autonomía, juicio y responsabilidad: Desarrollo Emocional
- **Aprender a conocer:** asimilar conocimientos científicos y culturales, generales y específicos, que completarán y actualizarán a lo largo de toda la vida.
- **Aprender hacer:** o adquirir procedimientos que ayuden a afrontar las dificultades que se presentan en la vida.

⁵ Estándar Pedagógico

- **Aprender a convivir y trabajar juntos:** o comprender mejor a los demás, el mundo y sus interrelaciones.

Figura nueve

Características de la formación práctica



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

1.2 Comprensión del entorno

La comprensión del entorno en que se desarrollan los procesos pedagógicos y el desarrollo del estudiante es un primer paso para diseñar sus intervenciones considerando el contexto socioeducativo, con miras a realizar un trabajo cooperativo en conjunto, desarrollando a su vez un capital social en su formación pedagógica (Hargreaves y Fullan, 2012). Conocer el entorno en el que interactúa la comunidad de aprendizaje (Flecha y Álvarez, 2016) y particularmente el estudiante, brinda orientaciones sobre planificación y desarrollo de su enseñanza en la institución.

Una actividad que logre capturar la atención y con ello entregar datos de la historia de los estudiantes permite generar actividades en que se genera una convivencia con los estudiantes, se logra conocer sus vidas, sus dificultades para el aprendizaje y sus potencialidades (Mora, 2009).

Las preguntas que debieran surgir de este espacio de conocimiento tan relevante a la hora de interactuar en un aula son las que durante mucho tiempo han sido cuestionadas por nuestros estudiantes, tales como:

1. ¿Cómo establecer certezas en un contexto situado en tiempo que dura una intervención práctica?
2. ¿Cómo se puede incluir a la familia del estudiante de tal manera que se construyan lazos entre la familia y la comunidad escolar?
3. ¿Cómo evaluar auténticamente a los estudiantes en cuanto a sus logros y avances, de manera que se pueda realizar intervenciones pertinentes en la sala de clases?

1.3 Enseñanza efectiva en el aula

En la historia de la educación chilena, conforme va cambiando las tecnologías de la información, la comunicación es el factor decisivo: “internet es el corazón de un nuevo paradigma socio técnico que construye (...) la base material de nuestras vidas y de nuestra forma de relación, de trabajo y de comunicación.” (Castells, 2001). Por tanto, el trabajo de aula se concibe como guiado y sobre todo reflexivo, puesto que hoy en día cambia la importancia, la cantidad y la disponibilidad del conocimiento, por tanto, las intervenciones de los estudiantes deben considerar la comunicación como un eje primordial en sus interacciones.

Los énfasis en la relación que él y la practicante espera entre su esfuerzo y la satisfacción de realizar una buena clase son sus anhelos personales y profesionales. Es así que la relación “esfuerzo – metas personales” se vinculan a tres etapas (Vroom, 1964):

1. Relación esfuerzo – logro: que se traduce en la expectativa que tiene el/la profesor/a en formación, en torno a cierto nivel de esfuerzo que le conducirá a una evaluación adecuada, a el logro que corresponde al esfuerzo invertido.
2. Relación logro – recompensa: se explica como la expectativa que se genera el/la profesor/a en formación, respecto a que haya una relación clara y adecuada entre el logro obtenido, la evaluación recibida y las recompensas perseguidas.
3. Relación recompensa – metas personales: relacionada con las expectativas generadas en la institución respecto de las recompensas que pudiera recibir del establecimiento educacional y que serán un medio adecuado para satisfacer sus metas personales en ese momento de su formación.

La comunicación, competencia básica en un profesor y no por eso, fácil de adquirir se diferencia de la acción, en tanto la primera es inherentemente social, Luhmann (1998) ha considerado tres maneras de seleccionar la información:

1. La selección de la información, refiere a que el estudiante en proceso formativo dispone de una variedad de información que puede compartir con su estudiante debe seleccionar una forma.
2. La selección de la expresión. El estudiante universitario está en condición de expresar de múltiples formas, pero selecciona una en particular.

3. Por su parte, el estudiante del centro educativo selecciona una forma de comprensión, una manera dentro de varias posibilidades que tiene para entender lo que se le está comunicando, distinguiendo entre información y expresión.

Lo anterior, cobra relevancia en tanto los estilos de aprendizajes, entendiendo la relación entre la percepción de la información y su procesamiento (Kolb, 1984) es importante que el estudiante universitario logre identificar, dado que será crucial para la transmisión de saberes sea efectiva. Lo anterior, sin lugar a dudas será determinante para identificar cuál es la mejor forma de enseñar a sus estudiantes.

1.4 Prácticas pedagógicas e innovación:

La formación inicial se considera uno de los campos más complejos de transformar “bajo argumentos como la dificultad de concertar con organismos autónomos como las IES, la existencia de grupos consolidados de “formadores” resistentes a las innovaciones, los altos costos políticos y económicos que demandan de un cambio de fondo.” (Machado, 2009).

Es complejo hablar de formación innovadora para la formación de los profesionales, incluso a pesar de intentos de cambio, sin embargo, este modelo en sí mismo conduce a cambios e innovaciones, que cambia el rol pasivo lo que da paso a un sistema centrado en la autonomía del estudiante en el ámbito pedagógico, en la capacidad creativa, comunicacional, entre otras. Como señaló Valliant (2004) “para entrar en el terreno de la reformulación estructural de las características de la formación de docentes”.

La motivación para el aprendizaje autónomo responsabilidad del estudiante que tiene por cualidad ser discente o tener un pensamiento divergente, según (Roegiers 2010), son las condicionantes para que los profesores promuevan la innovación en los saberes complejos asociados a su profesión.

En la Universidad del Bío-Bío y particularmente, la Facultad de Educación y Humanidades está encausando el currículo hacia competencias específicas y genéricas que tributen a los Estándares Orientadores de la FID, prueba de ello, es el proceso de renovación curricular de las carreras de pedagogía, de esta manera se pretende favorecer la transdisciplinariedad e integración de los saberes.

La Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio a través del itinerario de prácticas pedagógicas (iniciales, intermedias y profesionales) propicia el acercamiento a la realidad profesional ligadas a la innovación y creatividad en los campos pedagógicos a propósito de las intervenciones en el aula escolar.

“La sociedad del conocimiento no puede florecer en contextos autoritarios. Podrá hacerlo solamente con ciudadanos informados, formados con posibilidad de expresar sus ideas” (UNESCO, 1998), en este sentido la Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación de Medio a través de las prácticas pedagógicas se propone facilitar las condiciones para el desarrollo integral del estudiante y logre transformar la visión de la pedagogía innovando constantemente con miras a satisfacer las

demandas del sistema educacional chileno y particularmente las de los campos pedagógicos con los que sostiene vínculos y alianzas estratégicas.

1.5 Formación y superación de los profesores

Los profesores, que por definición son agentes de cambio, son uno de los factores más influyentes en el proceso educativo de generaciones. Por ello, su calidad profesional, desempeño, compromiso, etc., son algunas de las preocupaciones centrales de nuestra Facultad, del debate educativo que se vincula a la exploración de algunas claves para el avance de los centros educativos con los que ha establecido convenios de colaboración mutua (bidireccionales) que a través de sus necesidades de formación, son invitados a participar de cursos y jornadas que ayudan a alcanzar las metas propuestas en sus planes de mejoramiento educativo, que sumado a los aprendizajes que puedan lograr como comunidad de aprendizaje logren responder a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y sus estudiantes.

Si queremos que nuestros estudiantes y nuestros egresados se formen conforme a las demandas del sistema educacional del país, la FID no puede dejar de atender a los fenómenos económicos, políticos y culturales, porque nuestros estudiantes en sus prácticas pedagógicas se vinculan, articulan y colaboran con los miembros de sus campos pedagógicos y muchas veces las competencias no están desarrolladas, por ello atender a la declaración de Murillo (2007), donde explicita que:

“El desempeño docente, a su vez, depende de múltiples factores, sin embargo, en la actualidad hay consenso acerca de la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender al desarrollo profesional de los maestros.”

El componente de “Formación Continua” que desarrolla nuestra Universidad está dirigido a varias áreas de trabajo, siendo una de ellas la educativa y sus necesidades formativas, permitiendo de esta manera generar un círculo virtuoso entre universidad y profesores en cuanto a la responsabilidad formativa que tenemos como institución pública.

CAPÍTULO V

1. CAMBIOS EDUCATIVOS: LOS DESAFÍOS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

1.1 Educación no Sexista

Hoy en día la política pública a través de la legislación de leyes que hacen sentir que las demandas de la sociedad están siendo escuchadas, entrega responsabilidades a las entidades que son vinculantes a estas temáticas y nos desafía como Facultad de Educación y Humanidades a contribuir a la superación de estas trabas ideológicas. Esta tarea es prioritaria para la Unidad de Prácticas y Vinculación con el Medio, puesto que es durante los procesos de prácticas que se visualizan las problemáticas de los establecimientos, así como también las limitaciones o fortalezas de nuestros estudiantes en atención a estos cambios que se deben producir.

La tarea es compleja, debido a que somos parte de un proyecto de sociedad global, en donde expectativas, lenguaje y creencias juegan un papel importante en la proyección de la docencia. En este mismo sentido la categoría de género debe ser trabajada durante la FID puesto que, se ha transformado en una línea teórica la explica la desigualdad que ha sufrido el género femenino en contraposición con el masculino.

El sexismo practicado por muchos años, es catalogada hoy en día como una forma de discriminación en base a la construcción social y cultural (Morgade, 2001). Lo anterior, en nuestro sistema educativo y en las estructuras que conforman nuestra sociedad, hemos como país elaborar leyes que resguardan los derechos de hombres y mujeres sancionando toda forma de discriminación (MSGG, 2012; MINEDUC, 2015) y que pone en relieve el cambio paradigmático en la enseñanza que deben recibir los estudiantes en los centros educativos y la educación que debe impartir los profesionales de la educación independiente de sus creencias personales.

La discusión entre género y sexo, fue introducida en la década de los '70 por estudios feministas, que colocaron estas particularidades en el sistema educacional y a propósito de ello, se logró comenzar un debate acerca del papel formativo que cumplían los centros educativos, en relación a la perpetuación y reproducción de las desigualdades entre mujeres y hombres (Subirats, 1999). Hoy los profesores están enfrentados no sólo a generar las mismas oportunidades de desarrollo para hombres y para mujeres, sino también a las diferenciaciones de la diferenciación sexual, lo que ha permitido dimensionar las desigualdades sociales no sólo de mujeres y hombres, sino también la que sufren homosexuales y heterosexuales (Lamas, 1996).

Las prácticas pedagógicas en nuestra Facultad tienen el carácter de reflexivas y críticas acerca de las prácticas de la profesión a través de la realización del Taller de Análisis de Experiencias Pedagógicas (TANEP) que responde a una instancia de carácter obligatoria y en donde se discuten las experiencias pedagógicas vividas por los estudiantes durante sus prácticas pedagógicas. Esto en concordancia con lo expresado por Araya (2001) quien señala que la FID debe dar cuenta del

desarrollo de capacidades como reflexión crítica, y en el tema objeto de este discurso, acerca de las prácticas sexistas que imperan en la educación para así poder contribuir a transformarlas.

1.2 Atención a la Diversidad: conceptos inclusivos

Las reformas educativas en los últimos diez años en nuestro país reflejan el inicio de una transformación de la educación orientada a conseguir desafíos que provienen de todos los sectores de la sociedad. Contribuyendo a fortalecer la educación de las generaciones con miras a transformando la sociedad cada vez más inclusiva⁶, entendiendo que “el sistema debe promover y respetar la diversidad de proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes⁷. Particularmente, la ley 20.845 señala en el artículo 1º letra i que el sistema escolar debe permitir las adecuaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje atendiendo a las diferentes realidades que presentan los estudiantes al ingresar a los establecimientos educacionales, con ello, la política pública desea asegurar la libertad de la enseñanza y la posibilidad de que existan diferentes proyectos educativos.

Por otra parte, se debe atender a la dignidad del ser humano respecto de la personalidad humana y por sobre todo su dignidad, fortalecer en el sistema educativo, el respeto y la protección de todos sus integrantes significa que estamos coexistiendo en una cultura de concebirnos como sujetos con derecho a nuestras propias libertades fundamentales.

La ley aludida anteriormente, distingue dos conceptos que se utilizan en la actualidad pero que refieren distinto uno del otro, el primero de ellos es el concepto de integración social de los estudiantes en condición de discapacidad, la que se define como “la evaluación de la calidad de las relaciones que mantenemos con la sociedad y con la comunidad” (Keyes, 1998). Durkheim señalaba que no podemos pasar desapercibido este “detalle” puesto que la aceptación social es claramente perceptible a la huella de El Suicidio: “las personas sanas se sienten parte de la sociedad”, de esta manera logran cultivar el sentido de pertenencia, identidad, compromiso, entre otras y tienden a generar lazos sociales con familia, amigos, vecinos y estudiantes. Lo anterior es una muestra de la gran responsabilidad que tiene el estudiante universitario, ante la diversidad de niños, adolescentes y jóvenes en cuanto a sus capacidades diferentes y también a las demandas de la sociedad en cuanto a estar preparado y consciente que además de enseñar es responsable de atender la educación a las nuevas sociedades en cuanto al género, la sexualidad, migrantes, motivaciones, entre otros cambios a los que hoy se enfrenta nuestra sociedad.

⁶ Como lo expresa la ley Nº20.609 que establece medidas contra la discriminación y que en su Artículo 1º en donde se declara el propósito, señala: “... tiene como objetivo fundamental instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria”, y como ratificado por la ley Nº20.845, ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.

⁷ Ley Nº20.845, ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.

Lo anterior, dice relación con la aceptación social, mirada desde el punto de vista del bienestar escolar y por sobre todo la salud, la integración no es más que el punto de partida necesario e imprescindible, pues sentirse aceptado e integrante de una comunidad escolar es parte importante en el desarrollo del estudiante, es parte del disfrutar la pertenencia a este y que conlleva a desarrollar cualidades como la confianza, aceptación, actitudes positivas ante otros estudiantes, que son atributos de los estudiantes en cuanto a la honestidad, bondad, amabilidad, capacidad y por sobre todo la resiliencia en cuanto a los aspectos positivos y negativos de su vida en la cotidianeidad.

Por otra parte, el término inclusión, para Luhmann (2000) el concepto de inclusión va acompañado desde antaño al concepto de diferenciación social, en este sentido la pura y simple exclusión de la sociedad es pues un fenómeno que atiende a la marginalidad. Esto releva los términos y la manera en que el sistema educativo concibe la inclusión, que se entiende como la manera de abordar los espacios de interacción y de las situaciones de exclusión, lo que se transforma en un desafío para la formación inicial docente.

La inclusión educativa, como término que se practica en los contextos educativos comienza a comienzos de la década de los '80 en países como Estados Unidos y en Europa, sin embargo, se focalizaba y asociaba a estudiantes con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996). En la Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio, entendemos estos conceptos como una construcción del estudiante en proceso formativo desde una perspectiva más contemporánea puesto que en estos tiempos la idea de integración e inclusión son construcciones dinámicas. Lo importante es otorgar a los estudiantes universitarios diferentes experiencias que le posibilite trabajar con estudiantes que están construyendo su temperamento y carácter por tanto su personalidad, resistiendo a la normalización que sólo implican limitar el desarrollo personal y emocional de sus estudiantes.

1.3 Nuevos Escenarios: Prácticas en Contextos Diversos

Conceptos claves:

1. Cultura: Incluye los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (...) la cultura moldea los contenidos, los modos de funcionamiento y los contextos de la educación (Unesco, 2001).
2. Multiculturalidad: El concepto de multiculturalidad se refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana. Esto, tanto a nivel lingüístico, religioso como socioeconómico (Unesco, 2001).
3. Interculturalidad: El concepto de interculturalidad connota, no sólo la existencia de grupos culturales distintos, sino también de interrelaciones en planos de igualdad, sustentadas en el mutuo respeto (Ibáñez et al., 2012).

REFERENCIAS

- ANDER-EGG, E. (1999). Diccionario de pedagogía.
- ARAYA, S. (2001). La equidad de género desde la representación social de los formadores y las formadoras del profesorado de segunda enseñanza. Tesis de Doctorado, Universidad de Costa Rica.
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE. (2016). *Ley 20903 de 2016. Crea El Sistema De Desarrollo Profesional Docente Y Modifica Otras Normas*. <https://bcn.cl/2f72c>
- BIRGIN Y DUSCHATZKY, (2009). Los condicionantes de la calidad educativa. Cep Madrid
- BUYSSE y WASLEY (2006). Making sense of evidence-based practice: Reflection and recommendations. Washington.
- CASTELLS, (2001). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. México, siglo XXI.
- CASTRO, E. (2011). Reconstrucción del Tejido Social en el Aula. *Educación Y Territorio*, 1(1), 139–158. <https://revista.jdc.edu.co/index.php/reYTE/article/view/426>
- CASTRO, J., GARRIDO, A., y ORTEGA, S. (2022). Diagnóstico Sistema de Prácticas Pedagógicas: el caso de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Praxis educativa*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260108>
- CERVANTES-TAPIA, D. (2012). Enseñar, aprender y construir el nosotros: un estudio interaccionista en un aula de preescolar en entorno vulnerable. Tesis de Doctorado, Universidad Iberoamericana León. <https://hdl.handle.net/11117/6268>
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (2021). Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional y de Programas. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/INTRODUCCI%c3%93N%20A%20LOS%20CRITERIOS%20Y%20EST%c3%81NDARES%20DE%20CALIDAD%20DE%20LA%20EDUCACI%c3%93N.pdf>
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (2021). Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación de Carreras y Programas de Pedagogía. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOG%c3%8dA.pdf>
- COX, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de education de sevres*, 56(1). <https://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%3%ADculo-escolar-de-Chile-g%3%A9nesis-implementaci%3%B3n-y-desarrollo.pdf>
- DAVINI, M. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós

- DAHLBERG, MOSS & PONCE (2005). La documentación pedagógica: una práctica para la reflexión y la democracia. Graó, España.
- DÍAZ, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(3), 5. [http://ciegc.org.ve/wp-content/uploads/2022/12/ Teoria-emergente.pdf](http://ciegc.org.ve/wp-content/uploads/2022/12/Teoria-emergente.pdf)
- DURKHEIM, E. (1928). El suicidio. Madrid: Editorial Reus
- FLECHA, R., y ÁLVAREZ, P. (2016). Comunidades de aprendizaje.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FUCHS, D., y L. S. FUCHS (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform, *Exceptional Children*, 60: 294-309.
- GAJARDO, F. G., y NÚÑEZ, J. C. (2016). La práctica pedagógica progresiva: elemento sustancial en la formación de profesionales de la educación. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 127-138.
- GALVÁN MORA, L. (2009). La educación reflexiva: rasgos y retos. *Revista en Contextos*. Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. México.
- GONZÁLEZ, R., y KRAUSE, M. S. (2018). La ontología social y el círculo virtuoso de la educación pública. *Trans/Form/Acao*, 41, 157-176. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2018.v41n2.09.p157>
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2012). *Profesional capital: Transforming teaching in every school*: Teacher College Press, Morata.
- HEIDEGGER, G. (2013). *Los caminos de Heidegger*. Herder Editorial.
- KEYES, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*.
- KOLB, D. (1984a), *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.
- LAMAS, M. (comp.). (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios del Género.
- LAMAS, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista* 20. (10)84-106.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. M. (1993) *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- LUHMANN, N. y Schorr, K. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. New York: Waxmann.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2012). *Estándares Orientadores de la Formación Inicial Docente*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2021). *Estándares de la Formación Docente, Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Chile.
- MORENO, O. J. C. (2017). Formación de maestros, campo pedagógico y deseo de saber. *Horizontes Pedagógicos*, 19(2), 77-84.
- MORGADE, G. (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires- México: Novedades Educativas.
- MOSCONI, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- MURILLO, (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- OCDE (2014a). *Education at a Glance 2014: OCDE indicators (Indicadores de OCDE)*, OCDE Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OCDE (2014b). *Reformulando la carrera docente en Chile. Evidencia internacional seleccionada*, OCDE Publishing, París. <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>
- PERICOT, J. (2002). *Mostrar para decir, la imagen en contexto*. Barcelona: Aldea Global. *Journal of Teacher Education*, vol. 62, 2: pp. 202-221., First Published April 5, 2011
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. (2016). *Manual Sistema de Prácticas*. Educación UC. <https://practicaspedagogicas.uc.cl/htdocs/content/uploads/2022/11/practicaspedagogicas-uc-manual-sistema-parcticas-uc.pdf>
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO. (2018). *Manual del Profesor en Formación*. https://www.pucv.cl/uuaa/site/docs/20221219/20221219124047/manual_docente_formacion.pdf
- RIVERO, R., ARANCIBIA, V., CLARO, S., LAGOS, F., y HURTADO, C. (2019). Organización de la formación práctica de futuros docentes de educación primaria en Chile: estudio exploratorio desde las universidades. *Calidad en la educación*, (50), 12-48.
- ROEGIERS, X. (2010). *La Pédagogie de l'intégration : des Systèmes d'Éducation et de Formation au Cœur de nos Sociétés*. Bruxelles: De Boeck

- SÁNCHEZ, A. (2003). "Filosofía de la Praxis" ediciones siglo XXI.
- SCHLEICHER, A. (2011). Lessons from the World on Effective Teaching and Learning Environments. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 202-221. <https://doi.org/10.1177/00224871110386966>
- SUBIRATS, M. (1998). Con diferencia: las mujeres frente al reto de la autonomía. Barcelona, España: Icaria.
- UNESCO, (1998). Líneas estratégicas de desarrollo de la Secretaria General Ejecutiva de la ANUIES en la Educación del siglo XXI. Instituto internacional de Unesco para América Latina y el Caribe.
- UNESCO, (2006). Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile. PREAL.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ. (2023). Orientaciones para la Formación Práctica (Actualización). Facultad de Educación. <https://www.ucsh.cl/assets/uploads/2023/05/Orientaciones-para-la-formacio%CC%81n-pra%CC%81ctica-2023.pdf>
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO (2008). Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío. Vicerrectoría Académica. Comisión de Revisión Curricular.
- VERDEJA, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios de humanidades y ciencias sociales*, (42), 7-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7021114>
- VILLIANT, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Santiago de Chile. PREAL
- VROOM, V.H. (1964), Work and Motivation, John Wiley and Sons, New York. EE.UU
- ZEICHNER, KENNETH M. (1993) El maestro como profesional reflexivo. Madrid: Morata

ANEXOS

1. Protocolo Prácticas Pedagógicas Iniciales.
2. Protocolo Prácticas Pedagógica Intermedias.
3. Protocolo Prácticas Pedagógica Profesional