



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO



UNIDAD
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
VINCULACIÓN CON EL MEDIO

Modelo de Prácticas de las Carreras de Pedagogía

ACTUALIZACIÓN
2025



FEDUH

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES



EDITORAS/ES

Sandra Molina Castillo
Juana Castro Rubilar
Sergio Ortega Gutiérrez

COLABORADORAS/ES

Fancy Castro Rubilar
Janet Cádiz Henríquez
Christopher Soto Medina
Nicol Pérez Muñoz
Michelle Contreras Riveros
Camila Valenzuela Bestwick
Carla Vidaurre Troncoso
Corinne Barger
Hugo Lira Ramos
María Elena Lucares Salas
Patricio Chandía Peña
Rodrigo Salazar Jiménez

DISEÑO GRÁFICO

Paula Riffo Fraga
Lisbet Lagos Sepúlveda

MODELO DE PRÁCTICAS DE LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA ACTUALIZACIÓN 2025

Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío
<https://feduc.ubiobio.cl/> - <https://feduc.ubiobio.cl/unidad-practicas/>
Derechos reservados. Octubre de 2025.

Actualizado desde el Modelo de Prácticas Pedagógicas, Marzo de 2019.
Elaborado por Juana Castro Rubilar, Ana Garrido Roca, y Consejo Asesor de la Unidad de Prácticas,
bajo el apoyo del Proyecto FIDUBB.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
CAPÍTULO I: Fundamentación Teórica	7
1. MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO.....	9
2. PLAN GENERAL DE DESARROLLO UNIVERSITARIO.....	11
3. LA POLÍTICA EDUCACIONAL EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	12
4. CRITERIOS DE CALIDAD.....	13
5. ESTÁNDARES DE LA PROFESIÓN DOCENTE – MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA	15
CAPÍTULO II: El Modelo de Prácticas	17
1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: VÍNCULO UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD	17
2. VINCULACIÓN CON EL MEDIO.....	18
3. HITOS DEL MODELO DE PRÁCTICAS	19
4. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO FORMATIVO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	21
4.1. Asignaturas línea de formación práctica.....	24
4.2. Componentes de entrada	24
4.3. Componentes de Proceso	25
4.4. Componentes de Salida.....	26
4.5. Acciones de mejora.....	27
La Base Teórica del Modelo de Prácticas: El Modelo Educativo UBB	27
Retroalimentación de los Componentes del Modelo de Prácticas	27
CAPÍTULO III: La Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio	28
1. CRITERIOS DE DEFINICIÓN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	28
1.1. De los objetivos y la estructura de la Unidad de Prácticas Pedagógicas	28
1.2. Comunidades educativas y Campos pedagógicos	30
CAPÍTULO IV: El profesorado en formación durante sus prácticas	32
1. RETROALIMENTACIÓN Y REFLEXIÓN PEDAGÓGICA.....	32
2. COMPRENSIÓN DEL ENTORNO.....	33
3. ENSEÑANZA EFECTIVA EN EL AULA.....	34
4. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INNOVACIÓN	35
5. FORMACIÓN Y SUPERACIÓN DE LOS PROFESORES.....	36

CAPÍTULO V: Los Desafíos de las Prácticas Pedagógicas.....	37
1. EDUCACIÓN NO SEXISTA	37
2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CONCEPTOS INCLUSIVOS.....	38
3. NUEVOS ESCENARIOS: PRÁCTICAS EN CONTEXTOS DIVERSOS.....	39
REFERENCIAS	40
ANEXOS	46

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 de Ñuble, transformándose así, en una de las más antiguas casas de estudios de educación superior pública, estatal, y birregional a nivel nacional.

Los orígenes de la formación de profesoras/es se remontan en 1966, cuando se promulga la Ley N° 16.419, que destina fondos para el funcionamiento de la Universidad de Chile, Sede Ñuble. Ubicada al frente de la Plaza de Armas de Chillán, hoy Centro de Extensión, impartía carreras como



Imagen 1. El frontis de la Facultad de Educación y Humanidades en los años '80.

Pedagogía en Educación Musical, en Enseñanza Básica, en Inglés y en Matemática. En paralelo, en la ciudad existía la Escuela Normal de Preceptores, fundada en 1871, y clausurada en 1974, producto del Golpe de Estado de 1973. En la década de los 40', la Escuela Normal se ubicaba en las tierras del Fundo Santa Rosa, hoy Campus La Castilla.

En 1981, se funda el Instituto Profesional de Chillán, mediante el Decreto de Fuerza de Ley N° 15, adquiriendo los terrenos ocupados por la Escuela Normal y la Universidad de Chile. Las carreras de pedagogía se trasladan hasta el Campus La Castilla, y pasan ser parte de la Universidad del Bío-Bío en 1988, tras el proceso de fusión con la Sede Concepción.

La Universidad del Bío-Bío fue creada mediante la ley N° 18.744, y publicada en el Diario Oficial el 29 de septiembre de 1988, y nace a raíz de la fusión entre la Universidad, ubicada en Concepción, y el Instituto Profesional de Chillán, cuyas antecesoras fueron la Universidad Técnica del Estado y la Universidad de Chile, sede Ñuble, respectivamente, hace más de 78 años. Tras esto, se crea la Facultad de Educación y Humanidades, donde actualmente imparte nueve carreras de Pedagogía.

Es por esto, que la universidad 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.

El presente Modelo de Prácticas de las Carreras de Pedagogía es diseñado y evaluado continuamente para la Formación Práctica de las y los profesoras/es 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 formativo de las y los futuros profesionales de la educación, puesto que, las competencias genéricas y específicas del Perfil de Egreso, busca enriquecer un ser, sustentado en un saber y un hacer. Por tanto, coloca a los estudiantes en situación de independencia transformadora, donde desarrollen y usen sus competencias pedagógicas, pero en función de generar aprendizajes (Arzamendia et al., 2023, p.263).

El presente Modelo de Prácticas apunta a asegurar la calidad del proceso y la innovación en la oferta académica de las Carreras de Pedagogía 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) (Ministerio de Educación, 2021), así como también, el Criterio Tres del Proceso de Acreditación para las carreras de Pedagogía (Comisión Nacional de Acreditación, 2023).



Imagen 2. El frontis de la Facultad de Educación y Humanidades en el año 2024.

CAPÍTULO I: Fundamentación Teórica

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 (Delors, 2006; citado en UNESCO, 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.

En Pedagogía de la Autonomía, Freire (1996) 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, 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.

Según Vaillant (2021), las prácticas de enseñanza son un excelente momento para aprender a enseñar, pero a riesgo de que el estudiante solo repite lo observado en el contexto en que desarrolla su práctica. Por tanto, es necesario que en la formación inicial se les enseñe a los estudiantes practicantes a comprender, analizar y reflexionar críticamente sobre la enseñanza.

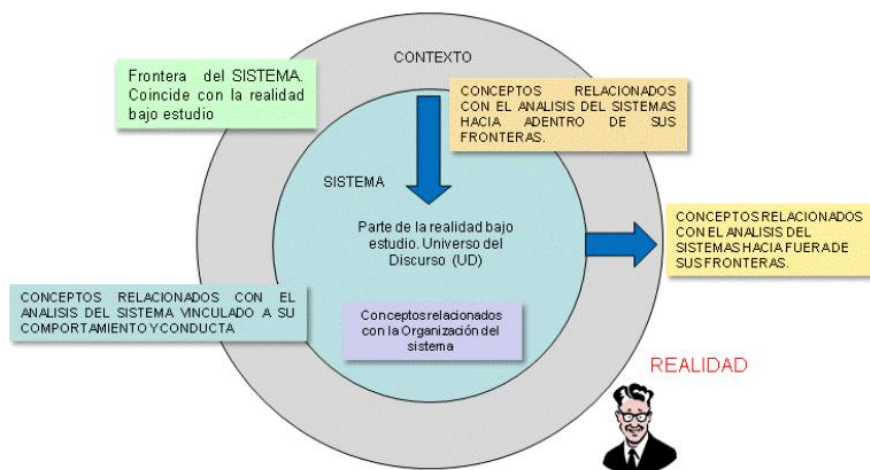
Por otra parte, el presente modelo de prácticas presenta un enfoque sistémico, debido a que se requiere de varios procesos que involucran a actores clave para lograr a que las y los profesoras/es en formación alcancen los aprendizajes propuestos en cada asignatura de formación práctica. Dichos procesos funcionan, a medida que se cumple una tarea en específico, y consecuencia el inicio de la siguiente tarea, o también, tareas que se inician al mismo tiempo para cumplir con el mismo objetivo.

El enfoque aludido al presente modelo proviene de la teoría general de sistemas, introducida por Ludwig von Bertalanffy en la década de los '40, donde señala que las propiedades de los sistemas no pueden describirse de forma separada. La comprensión de los sistemas ocurre significativamente cuando se estudian globalmente, involucrando todas las interdependencias de sus partes. Los sistemas existen dentro de sistemas, son abiertos, y sus funciones dependen de su estructura (Bertalanffy, 1968). Dicho enfoque es una filosofía de gestión que ve a la organización como un sistema complejo e interrelacionado en el que cada parte y proceso influyen y son influenciados por el sistema (Lorenzón, 2020).

Para la generación del sistema, según Lorenzón (2020), se debe considerar el uso de un lenguaje claro y entendible, el cual la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy desarrolla aportes semánticos a la comprensión de éste. Sin embargo, el sistema incrementa su dificultad de entendimiento cuando se relacionan de forma interdisciplinaria, por lo que surgen problemas semánticos, es decir, un lenguaje inentendible. Por otra parte, Lorenzón (2020) explica en la siguiente figura (Ver figura 1) cómo comprender un sistema con un lenguaje claro y universal.

Figura 1

Análisis de la realidad, utilizando el concepto abstracto de Sistema



Fuente: Lorenzón (2020). Sistemas y Organizaciones. p.47

El sistema del presente modelo involucra procesos de gestión en cuanto a la inducción, inmersión, acompañamiento, monitoreo, evaluación, y sistematización, por lo que "los modelos de gestión en la educación superior son esenciales para garantizar una administración eficiente y el logro de los objetivos educativos" (González, 2020, p. 45). Así también, este sistema involucra actores clave para lograr los objetivos propuestos enfocados en el aprendizaje, como una persona que lidere la gestión del sistema, profesionales de apoyo, coordinadores por área, profesionales que acompañan el proceso de formación desde la institución formadora, y desde el contexto propio donde se inmersa el o la estudiante. Aquí es donde se encuentra la idea de que la eficacia de la gestión no puede abordarse de manera aislada, sino que debe ser una práctica de gestión de visión amplia hacia todos los factores, internos como externos, que incidan en el aprendizaje del o de la estudiante (Alarcón et al., 2024).

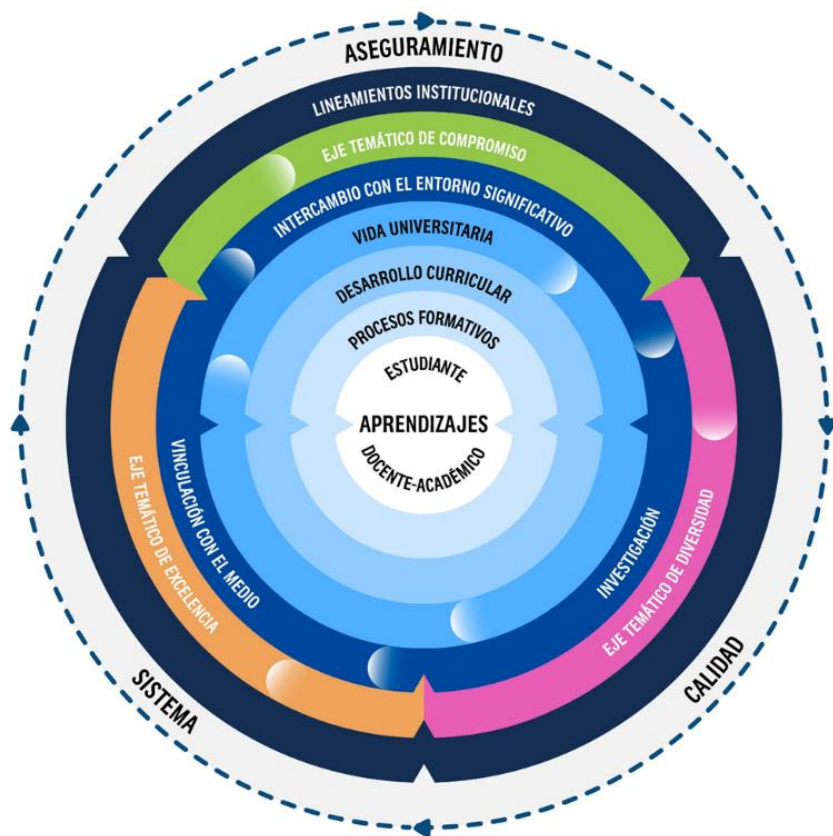
Por otro lado, el desarrollo un modelo de gestión requiere que se consideren sus características particulares, la forma en que se realizaran sus actividades y como se relacionaran y gestionaran las mismas. El modelo de organización con enfoque sistémico proporciona una visión holística, lo cual permite descubrir problemas, encontrar mejores maneras de hacer las actividades, establecer vínculos, relaciones de trabajo colaborativo y encaminarse hacia la gestión integral y alineada a los objetivos, metas y propósitos (Alarcón et al., 2024).

El Modelo de Prácticas de las Carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades UBB se enmarca dentro de la normativa vigente de la universidad, así como también, lo que establecen los estándares de formación docente, y los criterios de evaluación para procesos de acreditación, que busca desarrollar que las y los profesoras/es en formación desarrollen competencias profesionales, tanto disciplinares como pedagógicas, durante sus instancias de formación práctica, desempeñándose en diferentes contextos educativos.

1. MODELO EDUCATIVO DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

El Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, actualizado en 2024, es un instrumento clave de gestión curricular y de implementación del proceso de formación, que expresa el sello distintivo de la Universidad del Bío-Bío, que considera como centro el aprendizaje. Por otra parte, cabe destacar que los componentes claves, en su sentido y significado, responden al carácter de una institución pública, estatal y birregional que se refleja en la responsabilidad social de sus titulados/as y graduados/as, denotando compromiso, excelencia y respeto a la diversidad en todas las acciones que emprende. Adicionalmente, se promueve el desarrollo de las competencias genéricas y específicas que establecen el perfil de egreso de cada una de las carreras y programas que componen el currículum universitario en todos los procesos formativos, desde la formación de pregrado hasta la formación de postgrado. (Universidad del Bío-Bío, 2024, p.14-15).

Figura 2
Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío. Actualización 2024



Fuente: Vicerrectoría Académica. Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, Actualización 2024.

En este sentido, orienta al Modelo de Prácticas de las carreras de Pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, en concordancia con los perfiles de egreso definidos por cada carrera, y teniendo como base los Estándares de Desempeño de la Formación Inicial Docente, el Marco para la Buena Enseñanza y las Bases 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 y Humanidades a establecer como una de las características principales de la formación práctica de las carreras de pedagogía, que estas sean **integrales**, como lo son **tempranas y progresivas** por indicación de la normativa educacional vigente.

“La/el titulada/o - La/el graduada/o de la Universidad del Bío-Bío se distingue por un conocimiento sólido en su disciplina, el compromiso permanente con su aprendizaje y la responsabilidad social con que asume su quehacer profesional y ciudadano, con pensamiento crítico, reflexivo y tolerante. Respeta la diversidad y la equidad de género, con una actitud empática e inclusiva, favoreciendo la interculturalidad y el trabajo colaborativo e interdisciplinario. Potencia sus habilidades comunicativas y socioemocionales de manera

integral, actuando con integridad y ética para servir a la sociedad con innovación y excelencia, comprometiéndose activamente con el desarrollo sostenible y las problemáticas, desafíos y oportunidades de su territorio y del país” (Universidad del Bío-Bío, 2024, p.18).

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 de las Carreras de Pedagogía esté articulado con los lineamientos institucionales de la formación de profesionales.

Por otra parte, refieren también, y siempre en el marco del Modelo Educativo UBB, las competencias tanto genéricas como específicas del Egresado UBB. En el ámbito pedagógico, las competencias que se catalogan como específicas dentro del Modelo Educativo de la universidad, son establecidas por el perfil de egreso de las carreras de pedagogía, a través del desarrollo de competencias pedagógicas, definidas por el Área Pedagógica del Departamento de Ciencias de la Educación, y competencias disciplinares, correspondientes a cada carrera de Pedagogía, que tributan en los programas de estudios, con sus respectivos Resultados de Aprendizaje (RA).

Figura 3

Pirámide de competencias del Egresado UBB



Fuente: Modelo Educativo Universidad del Bío-Bío.

2. PLAN GENERAL DE DESARROLLO UNIVERSITARIO

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, este pretende aportar 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.

3. LA POLÍTICA EDUCACIONAL EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Uno de los principales cambios, en cuanto a la política educacional, ha sido el mejoramiento de la calidad. Como anteriormente se ha mencionado, la promulgación de la ley N°20.129/2006, que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, dio paso a la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (en adelante, 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 obliga a acreditar programas formativos como medicina, odontología, y pedagogía (Ley 20129, art.27, 2006).

Por otro lado, desde el año 2009, con la promulgación de la Ley General de Educación (En adelante LGE) y la ley N°20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD) y modifica otras normas, 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 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 (Ley 20903, art.2, 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.

Citando a la ley N°20.903, regula la formación inicial y el ejercicio de la labor docente, y particularmente, señala los objetivos de las prácticas con características de **tempranas y progresivas**. Estos objetivos condicionan para la obtención de la acreditación para las carreras de pedagogía. En su artículo 2, que modifica al artículo 27 de la ley N°20.129, donde se agrega un 'ter', señala que uno de los criterios para otorgar acreditación, y que se relaciona con la coherencia que debe tener el proceso formativo, en el caso de la formación práctica, se debe cumplir con:

“ii. Convenios de colaboración con establecimientos educacionales para la realización de prácticas tempranas y progresivas de los estudiantes de pedagogía” (Ley 20903, art.2 [art.27 'ter'], 2016).

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), determinan el desarrollo de competencias genéricas y específicas (disciplinares y pedagógicas) 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 del país. La 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.

En este sentido, la Universidad del Bío-Bío motiva a las y 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, por lo que estableció, desde el año 2018, 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 estudiantado 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 (FIDUBB, 2018).

4. CRITERIOS DE CALIDAD

Comprendiendo que la educación superior es regulada por leyes que establecen criterios de calidad para las IES, 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°21.091/2018, sobre Educación Superior, en su artículo 1 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 (Ley 21091, art.1, 2018). 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 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), establece el criterio 3 que trata sobre la “Formación Práctica”, y 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).

El criterio 3 de Formación Práctica presentan tres niveles en los que se debe tributar con las carreras de pedagogía:

Tabla 1
Niveles Estándares del Criterio 3 “Formación Práctica”

Nivel	Descripción
1	<ul style="list-style-type: none"> El carácter temprano y progresivo de la formación práctica es explícito y consistente con el modelo educativo de la institución. La carrera cuenta con normativa de práctica que explicita su compromiso con el aprendizaje profesional, condiciones de gestión, las funciones de sus principales actores y las consideraciones éticas del proceso evaluativo. La carrera cuenta con un sistema de acompañamiento y seguimiento a la formación práctica que ha definido espacios formales para la supervisión. Las y los profesionales que apoyan el aprendizaje de las y los estudiantes, desde los centros de práctica, cuentan con instancias de coordinación con la universidad.
2	<ul style="list-style-type: none"> La carrera considera desempeños prácticos en contextos diversos que cubren los distintos niveles educativos, áreas curriculares y contextos institucionales pertinentes al título entregado. Las y los profesionales docentes (tutoras y tutores) que guían las prácticas en sus respectivos centros, cuentan con instancias de articulación y comunicación con la universidad, que resguardan la coherencia formativa, el desarrollo de sus propias capacidades docentes y de acompañamiento a las y los practicantes.
3	<ul style="list-style-type: none"> Las actividades realizadas por las y los estudiantes en los centros de práctica tienen foco en su desempeño y son evaluadas mediante un sistema de seguimiento para la mejora continua. El reglamento o normativa de práctica considera la interlocución permanente entre distintos actores de la institución formadora con distintos actores en las comunidades educativas. La vinculación con el medio logra bidireccionalidad, a través de espacios experienciales de formación práctica.

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación, 2021, p.9 y 10.

Estos nuevos criterios para la FID establecen competencias que se deben evidenciar durante su proceso formativo. La Universidad del Bío-Bío, a través de la Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio, dependiente de la Facultad de Educación y Humanidades, es consciente de la relevancia que tienen estos estándares y la acreditación de carreras de pedagogía, por lo que ha decretado el reglamento de prácticas (Decreto Universitario Exento 5590, 2024), 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 (Ministerio de Educación, 2021) que, en un alto porcentaje, sólo se pueden observar en la práctica efectiva de la docencia; y por ende, en el contexto real de desempeño.

5. ESTÁNDARES DE LA PROFESIÓN DOCENTE – MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA

En el año 2021, el Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE), diseñado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante, CPEIP), lanza una nueva versión donde se transita desde “criterios” que estructuran al MBE de 2004, a “estándares”, permitiendo incorporar descripciones más específicas de qué se espera que sepan las y los docentes para lograr que sus estudiantes alcancen aprendizajes de calidad, y también se alinea con la Ley N°20.903, que establece la necesidad de elaborar estándares de desempeño profesional.

El MBE 2021 se estructura en 12 estándares de desempeño, que están enmarcados en los mismos cuatro dominios que el MBE anterior, y que conecta de manera intencionada este nuevo MBE, estructurado en estándares de desempeño, con los Estándares para Carreras de Pedagogía, conformados por estándares pedagógicos y estándares disciplinarios. Ambos instrumentos, entonces, forman parte de los “Estándares de la Profesión Docente” y conforman esta nueva política que le brinda a la profesión un fortalecimiento a la relación entre la formación y la práctica. En términos concretos, esta articulación se traduce en que los estándares de desempeño profesional del MBE, que buscan orientar el desempeño de todo docente, equivalen a los Estándares Pedagógicos que debe lograr todo futuro docente al egreso de su carrera, aunque con algunas variaciones en sus descriptores (CPEIP, 2021, p.9).

Tabla 2

Estándares de la Profesión Docente y Marco para la Buena Enseñanza

Dominio	Estándar
A. Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	1. Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes 2. Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar 3. Planificación de la enseñanza 4. Planificación de la evaluación
B. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	5. Ambiente respetuoso y organizado 6. Desarrollo personal y social

Dominio	Estándar
C. Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	7. Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos
	8. Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento
	9. Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje
D. Responsabilidades profesionales	10. Ética profesional
	11. Aprendizaje profesional continuo
	12. Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar

Fuente: Elaboración Propia. Comisión Nacional de Acreditación, 2021, p.9 y 10.

En consecuencia, el Modelo de Prácticas Pedagógicas busca asegurar la calidad y la innovación de los procesos de prácticas y constituye una guía que apoya al estudiantado en el desarrollo de sus prácticas tempranas, integrales y progresivas (Ley 20.903/2016 y modificaciones al 2024) con el sello de la institución formadora, en coherencia con los Estándares de la Formación Inicial y los Estándares de la Profesión Docente, exigencias que impulsa el Ministerio de Educación, a través del CPEIP (Castro et al., 2025).

CAPÍTULO II: El Modelo de Prácticas

1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: VÍNCULO UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

En un mundo que cambia rápidamente, es necesario que las IES preparen a las y 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 vigentes, y la formación continua de los profesionales de la educación en ejercicio que proporciona el CPEIP.

Las prácticas pedagógicas cumplen un rol decisivo en cuanto el estudiantado debe prepararse, a través de esta línea formativa, con el propósito de ofrecer respuestas a las diversas necesidades, problemáticas y desafíos que presentan los Centros de Práctica que albergan a los miembros de las Comunidades Escolares. 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 las y los estudiantes van adquiriendo 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 4

Círculo virtuoso de la bidireccionalidad: relación dialéctica y desarrollo mutuo



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

2. VINCULACIÓN CON EL MEDIO

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.

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 5

Establecimientos: municipalizados, corporativizados, pertenecientes a fundaciones y corporaciones



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

3. HITOS DEL MODELO DE PRÁCTICAS

Los hitos del Modelo de prácticas corresponden a los indicados en la Ley N°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: Tiene como definición, en el Modelo Educativo UBB (Universidad del Bío-Bío, 2024, p.14-15): “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” (p.18).

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:

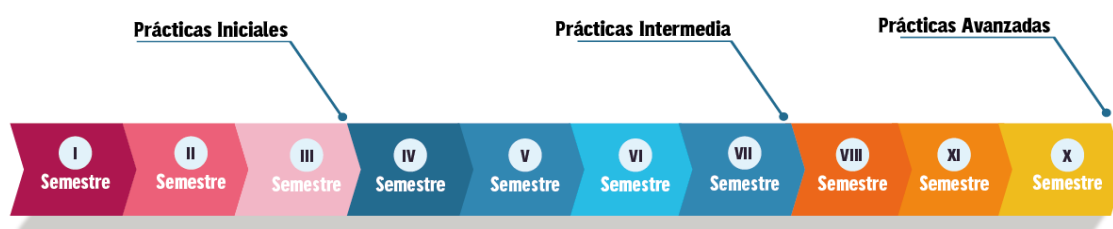
- CP1: Dominar los fundamentos teóricos de las Ciencias de la Educación, a partir del análisis crítico para el desarrollo del conocimiento educativo.
- CP2: Comprender los fenómenos educativos, a partir de la investigación de diferentes contextos, aportando al desarrollo del conocimiento y el mejoramiento del sistema escolar.
- CP3: Diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación a partir de la teoría, referentes curriculares y didácticos, para el logro de aprendizajes en variados contextos socioculturales.
- CP4: Diseñar estrategias y metodologías de convivencia escolar democrática para el desarrollo personal y social de los estudiantes y sus aprendizajes.
- CP5: Comprender 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.
- CP6: Analizar 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.” (Programa asignaturas curriculum renovado, 2023)

Competencias Disciplinarias: Definidas por las carreras de pedagogía en su área de especialidad.

Itinerario de Formación Práctica: Que demuestran su temporalidad temprana, y evidencia su carácter progresivo. Definidas en el Reglamento de Prácticas Iniciales, Intermedias y Avanzadas (Decreto Universitario Exento 5590, 2024), en cada una de sus Etapas:

- 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 6
Itinerario de la formación práctica: Integrales, tempranas y progresivas



Fuente: Elaboración Propia Unidad de Prácticas Pedagógicas

Por otra parte, este itinerario de prácticas pretende tributar a los distintos niveles que señala el criterio tres de la Formación Práctica, por parte de la CNA para las carreras de pedagogía, así como también, tributar a los estándares del desarrollo profesional docente en sus cuatro dimensiones, tal como muestra la tabla uno del anexo.

4. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO FORMATIVO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Las prácticas pedagógicas tienen como finalidad integrar y relacionar el área pedagógica y disciplinar con la realidad educativa (Castro et al., 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 et al. (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).

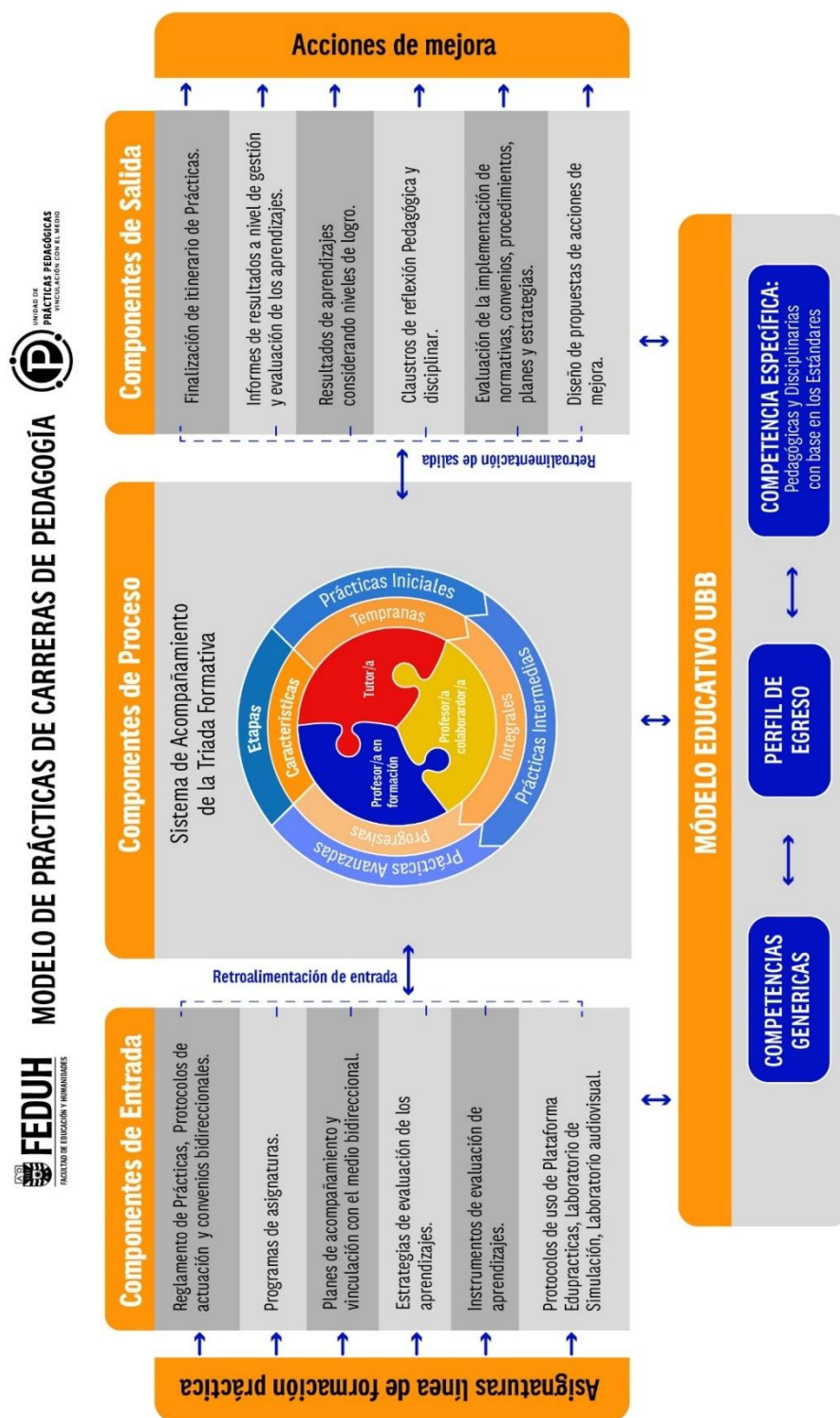
Las prácticas iniciales, intermedias y avanzadas, implementadas por la Facultad, a través de la Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio, se caracterizan por:

- a) Estar fundamentado en el Modelo Educativo de la Universidad
- b) Estar orientado de acuerdo con 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. 2 [art. 27 ‘ter’], en cuanto al carácter de tempranas y progresivas.
- d) La evaluación del itinerario de las prácticas considera:
 - Los Estándares Orientadores para las carreras de Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2012).
 - Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (Ministerio de Educación, 2019).

- Los Estándares de la Profesión Docente y Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2021).
 - Los Estándares de Formación Inicial Docente para Carreras de Pedagogía (Ministerio de Educación, 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 Pedagógicas y Vinculación con el Medio, en todos los temas relacionados con la progresión académica del área.

En la figura número seis, 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. Además, se basa 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.

Figura 7
Modelo de Prácticas de Carreras de Pedagogía UBB



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

El Modelo ha sido construido por un diagnóstico inicial (Castro et al., 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. Así como también, el Modelo Educativo UBB, y la articulación con los centros escolares que conforman las comunidades educativas (Ley 20370, 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 (Ley 20903, 2016) que permiten el ingreso a los centros educativos, de la Universidad, mediante planes de colaboración conjunta.

El modelo de prácticas de las carreras de pedagogía consta de los componentes de entrada de proceso y de salida. La finalización del itinerario de prácticas considera informes de resultados respecto de la gestión y evaluación de aprendizajes, espacios de reflexión pedagógica y disciplinar, evaluación de la implementación de las normativas, convenios, protocolos, procedimientos, planes y estrategias, con el propósito de generar acciones de mejora continua.

4.1. Asignaturas línea de formación práctica

Agrupar a actividades curriculares (asignaturas) centradas en el aprendizaje práctico en contextos reales o simulados, principalmente en donde se vinculen con el ámbito laboral. Estas asignaturas pueden ser tempranas, intermedias o profesionales (Universidad del Bío-Bío, 2025).

4.2. Componentes de entrada

- a) **Reglamento de Prácticas, Protocolos de Actuación y Convenios Bidireccionales:** Documentos institucionales que marcan la normativa de la gestión de las prácticas, en cualquiera de sus etapas. Dichos documentos regulan, modelan, y permiten el desarrollo de las actividades prácticas hacia las y los profesoras/es en formación en sus respectivos centros de práctica, previamente asignados.
- b) **Programas de asignaturas:** Documentos visados por la Vicerrectoría Académica, a través de la Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo de la Dirección de Docencia, donde se especifican las actividades y evaluaciones a realizar durante la asignatura. Se especifican las competencias a cumplir por las y los profesoras/es en formación, y los Resultados de Aprendizaje a lograr.
- c) **Planes de acompañamiento y vinculación con el medio bidireccional:** Acciones que genera la Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio con las comunidades escolares y otras instituciones que tengan como espacios laborales cada carrera de pedagogía. Dichas comunidades o instituciones se encuentran en convenio bidireccional, o en tramitación de este.

- d) **Estrategias de evaluación de los aprendizajes:** Declarados en los programas de las asignaturas, las estrategias y/o metodologías con los que deben utilizar las y los profesoras/es en formación durante su estadía en su centro de práctica, como la reflexión-acción, trabajo colaborativo, investigación-acción, docencia directa, entre otros.
- e) **Instrumentos de evaluación de aprendizajes:** Declarados en los programas de las asignaturas, los instrumentos con los que deben utilizar las y los profesoras/es en formación durante su estadía en su centro de práctica, para posteriormente, ser evaluadas/os por el docente de la asignatura con instrumentos de evaluación definidos anteriormente.
- f) **Protocolos de uso de Plataforma Eduprácticas, Laboratorio de Simulación, Laboratorio Audiovisual:** Documentos que regulan el actuar de las y los profesoras/es en formación, académicas/os, docentes, y cualquier persona que utilice dichos recursos que dispone la Unidad de Prácticas Pedagógicas.

4.3. Componentes de Proceso

Forman parte del **Sistema de Acompañamiento de la Triada Formativa**, centrado en el aprendizaje del/de la Profesor/a en Formación durante su práctica.

- a) **Etapas de Prácticas Iniciales, Intermedias y Avanzadas:** Instancias determinadas en la malla curricular del plan de estudio de la carrera que el/la profesor/a en formación cursa, donde desempeña las actividades propuestas en el respectivo programa de asignatura. Las definiciones de cada etapa se encuentran en el punto 3 del presente documento.
- b) **Características de las Prácticas como Tempranas, Integrales y Progresivas:** Todas las asignaturas de la línea de formación práctica se describen como tempranas, por el hecho de que la trayectoria práctica inicia durante el primer o segundo año de la carrera, integrales, debido a que se integran las competencias genéricas UBB junto con las competencias pedagógicas y disciplinares (específicas) con las que trabaja el plan de estudio de la carrera, y progresivas, ya que al aprobar cada asignatura práctica, su desempeño se va incrementando en dificultad, y alcanza a tributar en mayores competencias y resultados de aprendizaje con los que debe llegar a lograr.
- c) **Tutor/a:** Es el o la profesional de la institución formadora, titulado/a de educador/a o profesor/a en su respectiva disciplina, quien cumple el rol de acompañar y evaluar al/a la profesor/a en formación durante todo su proceso de práctica. Este profesional puede ser académica/o de la universidad, o un/a profesional contratado por la Unidad de Prácticas, a través de prestación de servicios a honorarios.

- d) **Profesor/a Colaborador/a:** Es el o la profesional que forma parte de la comunidad del centro de práctica, titulado/a de educador/a o profesor/a en su respectiva disciplina, quien cumple el rol de acompañar y evaluar al/a la profesor/a en formación durante todo su proceso de práctica. Este profesional es designado por el propio Equipo Directivo de dicho establecimiento, según los requisitos que señala el Reglamento de Prácticas (DUE 5590, 2024).
- e) **Profesor/a en Formación:** Es el o la estudiante de pedagogía de la institución formadora, quien desempeña, por medio de la experiencia y el acercamiento al contexto laboral, sus actividades prácticas en el centro de práctica asignado. Es la persona que aprende y pone en acción sus competencias adquiridas para demostrarlas en diferentes contextos.

4.4. Componentes de Salida

- a) **Finalización de itinerario de prácticas:** Instancia calendarizada donde los actores participantes del proceso desarrollan retroalimentación y análisis del proceso de práctica cumplido, en cualquiera de sus etapas.
- b) **Informes de resultados a nivel de gestión y evaluación de los aprendizajes:** Documentos que evidencian el proceso de práctica, presentando desarrollo de análisis y reflexión de cada aspecto, tanto de gestión de la unidad y de la carrera de pedagogía, como apreciaciones de los centros de práctica, y la evaluación de desempeño de las y los profesoras/es en formación.
- c) **Resultados de aprendizajes considerando niveles de logro:** Mediciones del desempeño de las y los profesoras/es en formación durante su práctica, donde se evidencia la tributación de dicho aprendizaje en las competencias genéricas y específicas adquiridas.
- d) **Claustros de Reflexión Pedagógica y Disciplinar:** Instancias donde las/os profesoras/es en formación desarrollan análisis de su proceso de práctica en la universidad, en conjunto con sus tutoras/es o profesoras/es de asignaturas, y carreras. Esta jornada la organiza la Unidad de Prácticas Pedagógicas, y se desarrolla a la mitad del proceso.
- e) **Evaluación de la implementación de normativas, convenios, procedimientos, planes y estrategias:** Instancia donde la Unidad de Prácticas Pedagógicas, junto con las carreras de pedagogía, desarrollan análisis para evaluar la implementación de todos los elementos clave para llevar a cabo el proceso de práctica.
- f) **Diseño de propuestas de acciones de mejora:** Luego de la evaluación de dicha implementación, se analizan los nudos críticos visualizados durante el proceso de práctica, y se procede a proponer soluciones para mejorar dicho proceso, con los actores involucrados.

4.5. Acciones de mejora

Acciones o actividades que contribuyen a la mejora continua de los procesos de aprendizaje y de gestión de las asignaturas prácticas de esta Facultad. La Unidad de Prácticas Pedagógicas lidera la retroalimentación de los aspectos de gestión junto con su equipo, así como también, informa las necesidades y proporciona insumos con los comentarios de los centros de práctica, referentes a los aspectos a mejorar a cada carrera de pedagogía, ya que dicha Dirección lidera la retroalimentación de los aspectos curriculares, de evaluación y de aprendizaje del proceso de prácticas.

La Base Teórica del Modelo de Prácticas: El Modelo Educativo UBB

Actualizado en 2024, como se ha explicado anteriormente, toma de los siguientes elementos para formar la base del **Modelo de Prácticas para Carreras de Pedagogía, Actualización 2025**:

- a) **Competencias Genéricas:** Dan cuenta de desempeños observables que se diferencian en la transversalidad de las competencias genéricas, dando cuenta de características que se expresan en todas y todos titulados y graduados (Universidad del Bío-Bío, 2024).
- b) **Perfil de Egreso:** “Corresponde a la declaración de un conjunto de competencias genéricas y específicas que conforman los perfiles de las carreras y del perfil del titulado y graduado de la Universidad del Bío-Bío” (Universidad del Bío-Bío, p.18, 2024).
- c) **Competencias Específicas: Pedagógicas y Disciplinarias con base en los estándares:** Dan cuenta de desempeños observables que se diferencian en la verticalidad de las competencias específicas, y declaran desempeños asociados a la profesión o grado académico en que se desarrollan (Universidad del Bío-Bío, 2024). En este caso, competencias pedagógicas, y competencias disciplinares o de la especialidad. Por otra parte, dichas competencias se encuentran formuladas con base en los estándares de la profesión docente publicado en 2021.

Retroalimentación de los Componentes del Modelo de Prácticas

Los componentes de entrada y de salida se retroalimentan de forma constante durante los procesos de análisis y reflexión descritos anteriormente, enfatizando en la etapa de finalización de las prácticas. Sin embargo, existen acciones de entrada y de salida que se deben modificar al instante, para no afectar el proceso de gestión a partir del error cometido o por inconvenientes provocados por factores que no dependen de la Unidad de Prácticas Pedagógicas, ni por las carreras de pedagogía.

CAPÍTULO III: La Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio

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 (Ley 20903, 2016), 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.

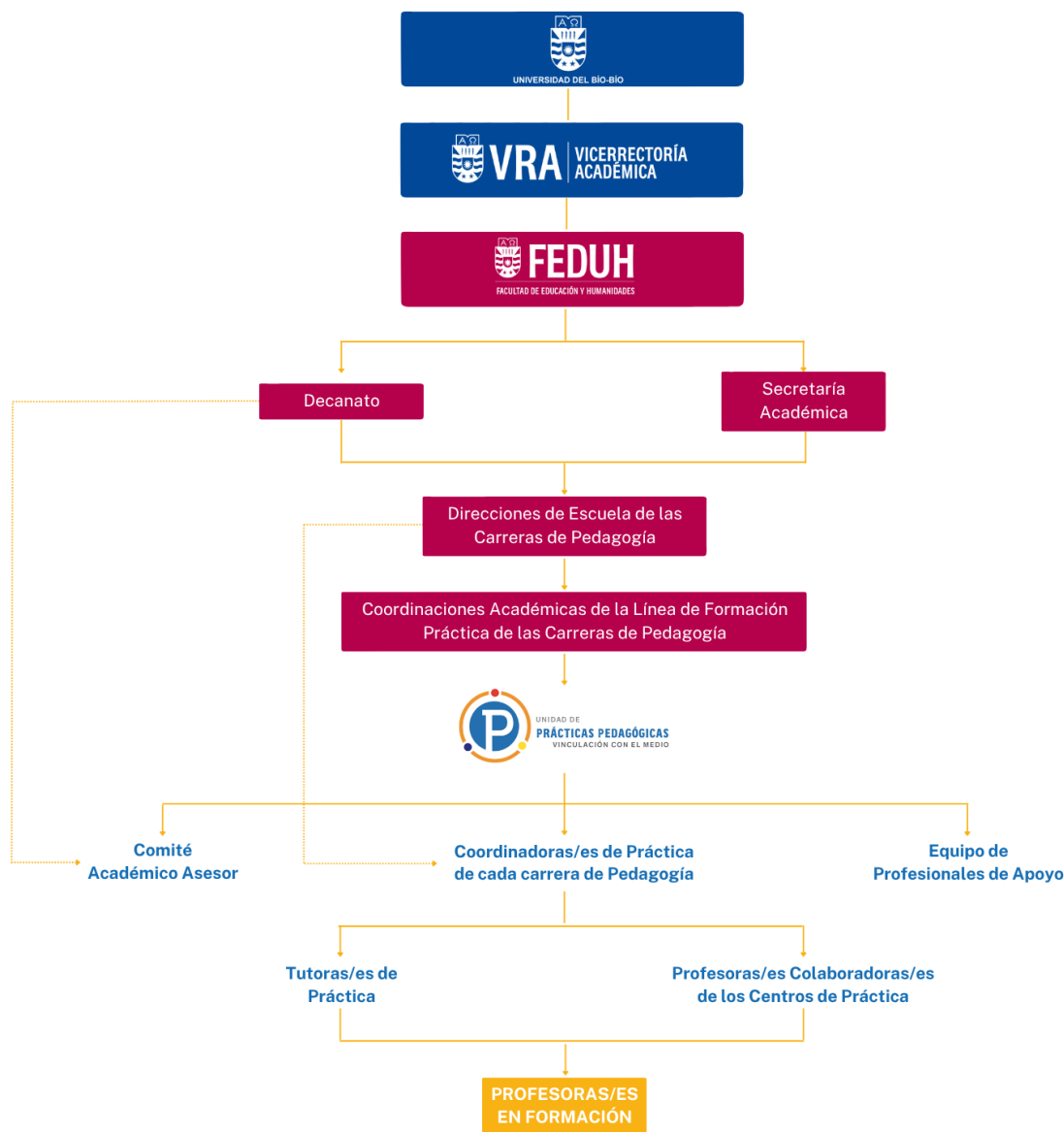
De acuerdo con lo anterior, los objetivos del Modelo de Prácticas son:

- 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 consideren 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 el o la decano/a de la Facultad, en conjunto con él o la 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 profesoras/es en formación tutoras/es de práctica, quienes desempeñan su rol en el área de especialidad, y en el área de orientación (según las carreras), quienes asisten las etapas de: inducción e inserción, docencia directa, evaluación y termino del proceso.

Figura 8
Organigrama de la unidad de prácticas pedagógicas



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

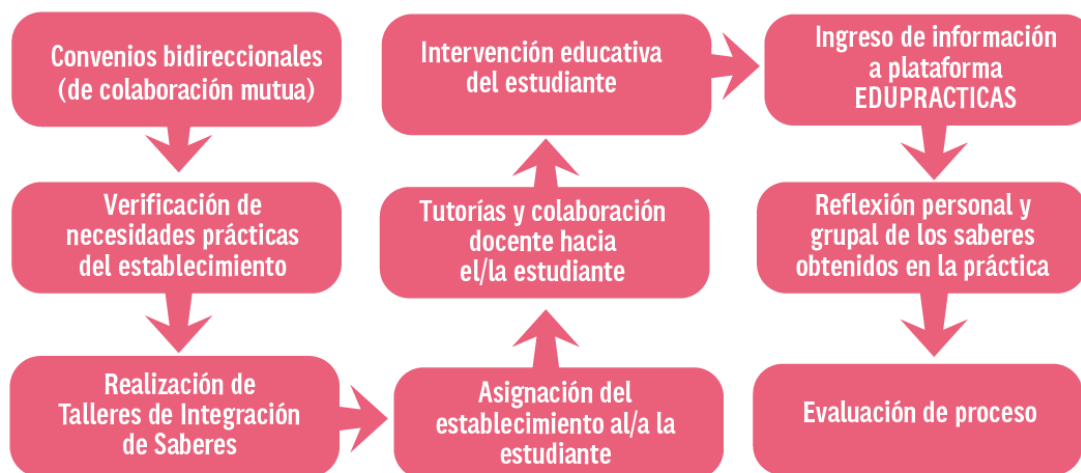
1.2. Comunidades educativas y Campos pedagógicos

En el nuevo escenario chileno y bajo las demandas de profesionales competentes en los diversos contextos educativos se requiere una trayectoria profesional como reconocimiento, que permita el progreso y el desarrollo de los docentes a lo largo de su carrera para atraer, motivar y retenerlos en el sistema actual (UNESCO y TTF, 2020). La Facultad de Educación y Humanidades, en la actualidad, gestiona y administra nueve carreras de pedagogía.

El presente Modelo de Prácticas Pedagógicas, refiere el proceso de inducción formal al área de formación práctica de las nueve carreras de pedagogía de la universidad, para ello se considera proveer de experiencias pedagógicas significativas tanto en el aula universitaria como en los “Campos Pedagógicos” (Moreno, 2017), y que se constituyen en las comunidades escolares interdisciplinariamente, considerando para ello, trabajar de manera mancomunada con nuestras redes de apoyo y de aprendizaje para el desempeño profesional², explicitado en los convenios de colaboración, que 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 9
Etapas de interacción con los establecimientos educacionales



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

² Convenios bidireccionales suscritos con las comunas de la Región de Ñuble, así como también con el sistema particular subvencionados, entendiendo que estos últimos son parte del sistema educación público.

CAPÍTULO IV: El profesorado en formación durante sus prácticas

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 reconocer su aprendizaje, basada en la reflexión del estudiante y en su interacción con profesoras/es tutoras/es y colaboradoras/es (Anijovich et al., 2021).

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 educacional³” (Ministerio de Educación, 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:

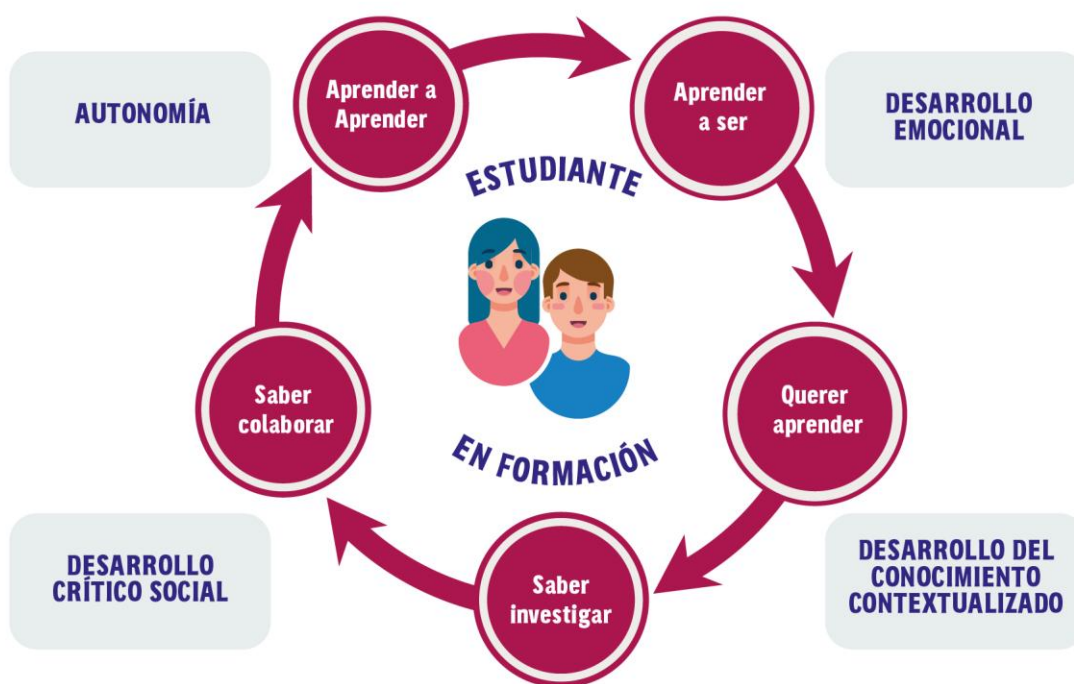
- **Aprender a ser:** actuar con autonomía, juicio y responsabilidad: Desarrollo Emocional
- **Aprender a conocer:** asimilar conocimientos científicos y culturales, generales y específicos, que completarán y actualizarán a lo largo de toda la vida.

³ Estándar Pedagógico

- **Aprender hacer:** o adquirir procedimientos que ayuden a afrontar las dificultades que se presentan en la vida.
- **Aprender a convivir y trabajar juntos:** o comprender mejor a los demás, el mundo y sus interrelaciones.

Figura 10

Características de la formación práctica



Fuente: Tomado de Delors (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. 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.

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.

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?

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 como 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 y Schoor (2000) han 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 duda será determinante para identificar cuál es la mejor forma de enseñar a sus estudiantes.

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, 2006; citada en UNESCO, 2006).

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, que de esta manera, pretende favorecer la transdisciplinariedad e integración, en asignaturas denominadas de “integración de saberes” con hitos, en las asignaturas de formación práctica.

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.

La Facultad de Educación y Humanidades genera acciones para que sus estudiantes y egresados se formen conforme con las demandas del sistema educacional del país, puesto que, la FID no puede dejar de atender a los fenómenos económicos, políticos y culturales, por la articulación universidad-escuela que se establece en las prácticas pedagógicas, en colaboración mutua con los miembros de sus campos pedagógicos. Murillo explicita en su reseña presente en el libro de la UNESCO (2006) 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 (Murillo, p.11, 2006; citado en UNESCO, 2006).

El componente de “Formación Continua” que desarrolla la 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: Los Desafíos de las Prácticas Pedagógicas

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 catalogado hoy en día como una forma de discriminación en base a la construcción social y cultural (Morgade, 2001). Lo anterior, el sistema educacional chileno y en las estructuras que conforman la sociedad chilena, se han elaborado leyes que resguardan los derechos de las personas, sancionando toda forma de discriminación, y que pone en relieve el cambio paradigmático en la enseñanza que deben recibir las y 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 1970 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 con 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).

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 inclusiva⁴, 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 leyes⁵. Particularmente, la ley 20.845, promulgada en 2015, señala en el artículo 1º en reemplazo de la letra h por la i, enfatizando el concepto de “Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos” (Ley 20845, art.1, 2015).

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). Por otra parte, Durkheim (1928) 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.

⁴ 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.

⁵ 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 cotidianidad.

Por otra parte, para Luhmann y Schoor (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 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). En la Facultad de Educación y Humanidades asume esta política 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.

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, 2006).
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, 2006).
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 (Schmelkes, 2005).

REFERENCIAS

- ALARCÓN, G., HARO, D., AVALOS, M., y AVALOS, M. (2024). Modelo de Gestión Académica con Enfoque Sistémico para una Educación de Calidad Acorde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Propuesta Metodológica y Caso De Aplicación. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 4(2), e01895. <https://doi.org/10.47172/2965-730X.SDGsReview.v4.n02.pe01895>
- ANIOVICH, R., CAPPELLETTI, G., SABELLI, M. J., y MORA, S. (2021). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Tilde editora.
- 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.
- ARZAMENDIA, F., QUINTANA, B., y ROJAS, C. (2023). La enseñanza universitaria y la formación de competencias para el ámbito laboral. Un análisis desde la opinión de los estudiantes. *ARANDU UTIC*, 10(1), 249-279. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9274851>
- 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>
- CASTRO, J., MOLINA, S., CASTAÑEDA, M., y CASTRO, F. (2025). Armonización curricular del modelo de prácticas con resultados de aprendizaje para la formación inicial docente. Madueño, M., Márquez, L., y Manig, A. (Coords.), *La formación docente: Miradas desde diversos contextos y prácticas* (pp. 84-105). Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.25.08>
- 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). Le curriculum scolaire au Chili. *Revue Internationale de education de sevres*, 56, 51-61. <https://doi.org/10.4000/ries.1047>
- 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.
- DECRETO UNIVERSITARIO EXENTO 5590 DE 2024 [Vicerrectoría Académica de la Universidad del Bío-Bío]. Aprueba Nuevo Reglamento de Prácticas Iniciales, Intermedias y Avanzadas de las Carreras de Pedagogía de la Universidad del Bío-Bío. 12 de agosto de 2024.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- 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>
- DURKHEIM, E. (1928). El suicidio. Madrid: Editorial Reus
- FLECHA, R., y ÁLVAREZ, P. (2016). Comunidades de aprendizaje.
- 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.
- 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>

- GONZÁLEZ, J. (2020). *Modelos de gestión en la educación superior: Eficiencia y calidad en la administración educativa*. Editorial Académica.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2012). *Profesional capital: Transforming teaching in every school*. Teacher College Press, Morata.
- HEIDEGGER, M. (2013). *Ser y tiempo*. Editorial XYZ.
- KEYES, C. (1998). *Social well-being*. Social Psychology Quarterly.
- KOLB, D. (1984), *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.
- LEY 16419 DE 1966. Destina Fondos para el Funcionamiento del Colegio Regional Universitario de Ñuble, Dependiente de la Universidad de Chile. 29 de enero de 1966. <https://bcn.cl/3jn3j>
- LEY 18744 DE 1988. Creación, Integración y Autorización de Universidades que Indica. 29 de septiembre de 1988. <https://bcn.cl/2iw39>
- LEY 20129 DE 2006. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. 17 de noviembre de 2006. <https://bcn.cl/2jvs7>
- LEY 20370 DE 2009. Establece la Ley General de Educación. 12 de septiembre de 2009. <https://bcn.cl/29xpy>
- LEY 20845 DE 2015. 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. 08 de junio de 2015. <https://bcn.cl/2f8t4>
- LEY 20903 DE 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 04 de marzo de 2016. <https://bcn.cl/2f72c>
- LEY 21094 DE 2018. Sobre Universidades Estatales. 05 de junio de 2018. <https://bcn.cl/2f6x8>
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. M. (1993) *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- LORENZÓN, E. (2020). *Sistemas y Organizaciones*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://doi.org/10.35537/10915/99629>

- 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/10.1177/0022487110386966>
- SCHMELKES, S. (2005) Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, en enero. http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf
- SUBIRATS, M. (1998). *Con diferencia: las mujeres frente al reto de la autonomía*. Icaria.
- UNESCO. (1998). Líneas estratégicas de desarrollo de la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES en la Educación del siglo XXI. Instituto internacional de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. Sector de Educación, UNESCO París. <https://gcedclearinghouse.org/es/resources/directrices-de-la-unesco-sobre-la-educaci%C3%B3n-intercultural>
- UNESCO. (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC, UNESCO Santiago.
- UNESCO y TTF. 2020. *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374226>
- 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.
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. (2024). Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, Actualización 2024. Vicerrectoría Académica. Dirección de Docencia.
- UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. (2025). Lineamientos Curriculares para la Implementación del Modelo Educativo Actualizado de la Universidad del Bío-Bío. Vicerrectoría Académica. Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo. Equipo de Redacción y Colaboradores.

- VAILLANT, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Santiago de Chile. PREAL
- VAILLANT, D. E. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25(2), 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- VROOM, V.H. (1964), Work and Motivation, John Wiley and Sons, New York.
- 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.

ANEXO Tabla

Matriz de Tributación de la Formación Práctica a los Estándares de Desempeño Docente de las carreras de Pedagogía.

NIVEL CRITERIO	ETAPA PRÁCTICA	DOMINIOS Y ESTÁNDARES MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA	CARRERA	LÍNEA DISCIPLINAR: DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
I	INICIAL	DOMINIO A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes. DOMINIO D: Responsabilidades profesionales Estándar 11: Aprendizaje profesional continuo	Pedagogía en Castellano y Comunicación	-Aproximación al Sistema Escolar en Lengua Materna -Ambientes de Aprendizaje en Lengua Materna
			Pedagogía en Ciencias Naturales	-Práctica: Aproximación y Ambientes de Aprendizaje
			Pedagogía en Educación Especial	-Práctica I: Exploración del Sistema Educativo -Práctica II: Diversidad y Contextos Educativos -Práctica III: Diversidad y Educación Especial -Práctica IV: Diversidad y Desarrollo Socioemocional
			Pedagogía en Educación Física	-Aproximación al Contexto Escolar en Ed. Física -Aproximación Ambientes de Aprendizaje en Ed. Física -Práctica Educación Pre-Escolar y Básica
			Pedagogía en Educación General Básica	-Taller Familia, Escuela y Comunidad -Taller de Práctica en Educación Básica I
			Pedagogía en Educación Matemática	-Aproximación al Sistema Escolar -Ambientes de Aprendizaje
			Pedagogía en Educación Parvularia	-Práctica Pedagógica Contextos Educativos -Práctica Pedagógica Conocimiento del Párvulo -Práctica Pedagógica Inclusión Educativa -Práctica Pedagógica Expresiones Artísticas
			Pedagogía en Historia y Geografía	-Aproximación al Sistema Escolar -Ambientes de Aprendizaje
			Pedagogía en Inglés	-Aproximación al sistema escolar -Ambientes de aprendizaje

Modelo de Prácticas de las Carreras de Pedagogía

NIVEL CRITERIO	ETAPA PRÁCTICA	DOMINIOS Y ESTÁNDARES MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA	CARRERA	LÍNEA DISCIPLINAR: DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
I y II	INTERMEDIA	DOMINIO A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje <i>Estándar 1:</i> Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes. DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje <i>Estándar 5:</i> Ambiente respetuoso y organizado.	Pedagogía en Castellano y Comunicación	-Práctica Colaborativa en Lengua Materna -Práctica Colaborativa en Lengua Materna -Práctica Investigación-Acción en Lengua Materna
			Pedagogía en Ciencias Naturales	-Práctica: Cuerpo Humano y Salud para la Educación -Práctica: Indagación Científica en Contextos Naturales
			Pedagogía en Educación Especial	-Práctica V: Diseño y Apoyos Curriculares Inclusivos -Práctica VI: Evaluación Psicopedagógica -Práctica VII: Intervención Psicopedagógica
			Pedagogía en Educación Física	-Práctica en Actividad Física y Deporte -Práctica en Actividad Física Comunitaria (FIP) -Práctica en Actividad Física y Salud
			Pedagogía en Educación General Básica	-Taller de Práctica en Educación Básica II -Taller de Práctica en Educación Básica III
			Pedagogía en Educación Matemática	-Trabajo Colaborativo en Aula -Investigación en Aula
			Pedagogía en Educación Parvularia	-Práctica Pedagógica I -Práctica Pedagógica II -Práctica Pedagógica Didácticas Integradas
			Pedagogía en Historia y Geografía	-Trabajo Colaborativo en Aula -Práctica de Investigación en Aula
			Pedagogía en Inglés	-Reflexión-acción en el aula -Trabajo colaborativo -Investigación-acción en el aula

Modelo de Prácticas de las Carreras de Pedagogía

NIVEL CRITERIO	ETAPA PRÁCTICA	DOMINIOS Y ESTÁNDARES MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA	CARRERA	LÍNEA DISCIPLINAR: DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
I, II y III	AVANZADA	DOMINIO A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje <i>Estándar 1:</i> Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes <i>Estándar 2:</i> Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar <i>Estándar 3:</i> Planificación de la enseñanza <i>Estándar 4:</i> Planificación de la evaluación DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje <i>Estándar 5:</i> Ambiente respetuoso y organizado <i>Estándar 6:</i> Desarrollo personal y social DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes <i>Estándar 7:</i> Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos <i>Estándar 8:</i> Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento	Pedagogía en Castellano y Comunicación	-Práctica de Lengua Materna -Práctica Profesional
			Pedagogía en Ciencias Naturales	-Práctica de Mención -Práctica Profesional
			Pedagogía en Educación Especial	-Práctica Profesional I -Práctica Profesional II
			Pedagogía en Educación Física	-Práctica Pedagógica -Práctica Profesional
			Pedagogía en Educación General Básica	-Práctica de Mención -Práctica Profesional
			Pedagogía en Educación Matemática	-Práctica Pedagógica -Práctica Profesional
			Pedagogía en Educación Parvularia	-Práctica Profesional I -Práctica Profesional II
			Pedagogía en Historia y Geografía	-Práctica Pedagógica -Práctica Profesional
			Pedagogía en Inglés	-Práctica Pedagógica -Práctica Profesional

Nota: Elaboración Propia.