



ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN PRÁCTICA

2020

ÍNDICE

I.	PRESENTACIÓN	04
II.	ANTECEDENTES DEL CONTEXTO	07
	II.1 Programas de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID)	08
	II.2 Ley N° 20.903/2016	11
	II.3 Prácticas Tempranas y Progresivas	12
	II.4 Ley N° 21.091/2018	13
	II.5 Informe Delors/1996	13
III.	MODELO DE FORMACIÓN UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ	15
	III.1 Actualización Modelo de Formación 2019	15
	III.1.1 Formación: Calidad, Identidad y Responsabilidad	16
	III.1.2 Sistema Preventivo de Educación Superior	18
	III.2 Currículo Orientado por Competencias	19
	III.2.1 Componentes del Currículo Orientado por Competencias	20
	III.2.2 Ejes de la Formación UCSH	22
IV.	FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ	24
	IV.1 La Formación Práctica Transversal, Gradual, Progresiva y Articulada	28
	IV.2 Las Prácticas Pedagógicas Progresivas desde un Currículo Orientado por Competencias	29
	IV.3 Actores de la Triada Formativa	30

IV.3.1 Estudiantes en Práctica	30
IV.3.2 Docente de Práctica	31
IV.3.3 Profesor Colaborador	31
IV.4 Relación entre Prácticas Pedagógicas Progresivas y Saberes Pedagógicos	32
IV. 5. Práctica de reflexión pedagógica	33
V. RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN INICIAL Y EL EJERCICIO PROFESIONAL	36
VI. SECUENCIA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS TEMPRANAS Y PROGRESIVAS	38
VI.1 Prácticas Iniciales	38
VI.2 Prácticas Intermedias	39
VI.3 Prácticas Profesionales	39
VII. EL ACOMPAÑAMIENTO EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA	41
VII.1 Prácticas Iniciales e Intermedias	41
VII.2 Prácticas Profesionales	41
VIII. RECURSOS PARA LA FORMACIÓN PRÁCTICA	43
VIII.1 Campus Virtual	43
VIII.2 Sala de Simulación	43
VIII.3 Sistema de Video Registro en Aula	44
IX. BIBLIOGRAFÍA	45

I. PRESENTACIÓN

El Modelo de Formación de la Universidad Católica Silva Henríquez plantea que: "...en un mundo cada vez más global que experimenta constantes cambios, sociales, culturales, económicos y tecnológicos" (UCSH, 2018, p. 1), se hace necesaria una actualización de su modelo formativo considerando:

...los requerimientos externos, las declaraciones identitarias, y las acciones de diseño e implementación de los procesos vinculados a la formación en pregrado y posgrado en concordancia con la Misión, Visión y Declaración de Principios de la UCSH (UCSH, 2019, p. 2).

En general, existe consenso en que la formación práctica de un estudiante universitario es de gran relevancia, tanto para el desempeño de la profesión como para su desarrollo personal y académico (Raposo y Zabalza, 2011, p. 17).

En esta formación, destacan particularmente las prácticas en organizaciones productivas, de servicios, de educación, de salud...por ser un momento de iniciación en la vida profesional, así como por la duración temporal que posee en una determinada carrera profesional. Las prácticas se convierten así en una situación de aprendizaje, una experiencia personal y profesional, al mismo tiempo que es un componente curricular más, una parte sustantiva y obligada en gran parte de las carreras conducentes a títulos profesionales en la educación superior (Raposo y Zabalza, 2011, p. 17).

Según González y Ramírez (2011) las competencias requeridas en los ambientes laborales se basan en las cualidades de las personas para

desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, por tanto, no solo dependen de las situaciones de aprendizaje formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo, los cuales son patrones que permiten comprobar si un trabajador es competente o no (González y Ramírez, 2011, p. 3).

Para lograr formar profesionales con estas competencias, se deben considerar los objetivos de aprendizaje, los contenidos a abordar, las estrategias educativas a utilizar, los resultados de aprendizaje, las experiencias educativas, el entorno educativo, la evaluación, los estilos y ritmos de aprendizaje y la programación de tareas (Palez, 2006, p. 62), todas cuestiones que han de ser asumidas por las escuelas/ facultades, dado que,

...el modelo curricular de la Universidad Católica Silva Henríquez adopta un enfoque orientado por competencias, en el que el perfil de egreso es central para definir la coherencia del currículo y, a la vez, resguardar las condiciones para su logro (UCSH, 2018, p. 2).

Mésquita et al. (2013) en un estudio realizado, encontraron que, desde el punto de vista de los profesionales, es relevante una enseñanza con base en escenarios reales.

El estudio también hace énfasis en la importancia del enfoque de escenarios reales de aprendizaje para mejorar la calidad de un currículo de materias de ingeniería y el desarrollo de competencias técnicas como transversales (p. 54).

Quispe et al. (2014) sostiene que:

...el desconocimiento de los estudiantes sobre los requisitos y características de las prácticas profesionales, pudiesen ocasionar un posicionamiento laboral no adecuado durante su participación en el programa de prácticas, generando así, el desaprovechamiento de la primera experiencia laboral para muchos de ellos. De igual forma la falta de apoyo de los empleadores pudiera dificultar la experiencia de los estudiantes durante el periodo de prácticas profesionales (p. 55).

Martínez (2003), señala:

...que la inadecuación entre la formación del universitario y las tareas que desempeñan durante sus prácticas ha ocurrido en varias ocasiones. El desconocimiento de algunos empresarios sobre las competencias profesionales para las que preparan diferentes carreras profesionales ha hecho que muchos universitarios desempeñen cometidos inadecuados para su formación y, en otras ocasiones, alejados de sus posibilidades y de su responsabilidad profesional (p. 55).

II. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

La formación inicial docente ha sido una preocupación de las políticas públicas por décadas, diseñando en los últimos años lineamientos que tiendan a asegurar la calidad de los programas de formación de profesores en las universidades chilenas. Por tanto, no es de sorprender que los diversos modelos propuestos por las instituciones de educación superior hayan otorgado especial importancia a las actividades de formación práctica.

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA), establece Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado, donde se reconoce el componente teórico-práctico para la formación de los futuros docentes y que debe considerar una clara definición del perfil de egreso, como también la creación de alianzas estratégicas con instituciones educativas para el desarrollo de prácticas, vinculación con el medio, etc.

Es en el contexto de las actividades de formación práctica (temprana y progresiva), en donde el futuro docente articula los conocimientos pedagógicos, disciplinares, profesionales, planteando el desafío de reflexionar sobre el quehacer docente, fundado en el conocimiento didáctico del contenido que enseña.

La literatura especializada ha documentado cómo las actividades de práctica inicial, intermedia y profesional impactan la calidad de la formación inicial, tanto en términos del desempeño profesional de los docentes novicios, como en los aprendizajes de los estudiantes de estos. Como ejemplo se puede citar al llamado Informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007), que muestra el impacto que tiene la generación de habilidades prácticas durante la formación inicial, en el contexto de la caracterización de los sistemas educacionales con mejor

rendimiento y la importancia que estos le otorgan a dichas actividades curriculares.

II.1 Programas de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID)

Entre 1997 y 2001 el Ministerio de Educación, con el fin de mejorar la calidad de la formación del profesorado de nuestro país y esperando optimizar la eficacia y calidad de los programas de pregrado, financió diecisiete proyectos implementados en centros de formación inicial. Uno de dichos centros fue nuestra universidad (UCSH).

En este contexto, la Universidad Católica Silva Henríquez definió líneas básicas que orientarían el proceso de formación de los futuros docentes en las áreas de la formación pedagógica, didáctica y profesional.

A partir de esta definición se creó un Modelo de Formación, diseñando un eje visible y transversal de Prácticas Iniciales, Intermedias y Profesionales, estableciendo una secuencia progresiva que consideraba inicialmente una aproximación incipiente al aula desde el segundo semestre del programa de formación y terminaba con la inserción total del futuro docente en el campo laboral (alineamiento horizontal). Además, cada actividad académica, de este eje, estaba coordinada y alimentada desde las actividades curriculares de cada semestre (alineamiento vertical). Esto dio origen a lo que se llamó Plan Nuclear Básico, que aseguraría una plataforma común de conocimientos y experiencias de práctica independiente de la posterior especialidad (entonces dependiente de la Facultad de Educación y Humanidades).

En un segundo nivel, los estudiantes de una misma Escuela o Departamento (varias carreras que comparten un área de conocimientos comunes) integrarían experiencias y conocimientos comunes antes de pasar al tercer nivel de especialidad. Este último, de carácter más profesionalizante, tendría como finalidad entregar las herramientas fundamentales para el futuro desempeño laboral.

Como parte de este programa, se introdujo el Portafolio como otro instrumento de evaluación de la práctica profesional.

Algunos de los proyectos que se han desarrollado en clave de formación inicial docente:

- **Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente/Década 1990**

Este Programa se orienta a una formación integral, en la cual se fortalecen las experiencias prácticas que acerquen el proceso formativo a las demandas del medio educativo.

- **Marco para la Buena Enseñanza (MBE)/2003**

El MBE establece cuatro dominios que los profesores deben desarrollar en el ejercicio de su profesión: Preparación de la Enseñanza; Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje; Enseñanza para el Aprendizaje de todos los Estudiantes y Responsabilidades Profesionales.

- **Mejoramiento de la Educación Superior/2004**

El Programa de Mejoramiento de la Educación Superior, tenía por objetivo el desarrollo de la disciplina, pedagogía y didáctica en el segundo ciclo de enseñanza básica.

- **Procesos de Acreditación/2006**

A partir del año 2006, se considera la necesidad de que las carreras que imparten programas de pedagogía se acrediten (Comisión Nacional de Acreditación, CNA), estableciendo mecanismo de aseguramiento de la calidad para los programas de formación de profesores.

- **Prueba Inicia/2008**

La Prueba Inicia, señala el nivel de ingreso de los futuros docentes al mundo laboral (Ley n° 20.129). Se comienza a aplicar el año 2008 en Educación Básica y el año 2009 en Educación Parvularia.

- **Beca Formación de Profesor/2011**

Destinada a estudiantes con rendimiento académico en la Enseñanza Media (promedio sobre 6.0) y Prueba de Selección Universitaria (PSU) (sobre 600 puntos). Esta beca busca mejorar la calidad de los futuros profesores en la disciplina que enseña y en los aspectos propios de la pedagogía.

- **Comisión Nacional de Acreditación (CNA)/2017**

A partir del año 2017 se establecen los criterios (estándares) para la acreditación de las carreras de pre grado a nivel pedagógico y disciplinario. Los Estándares Pedagógicos consideran conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza que debe poseer un egresado de Pedagogía, independiente de la disciplina que enseñe. Así también, los Estándares Disciplinarios, señalan los conocimientos, habilidades y didácticas que deben demostrar dominar los futuros docentes, respecto de la propia disciplina.

- **Marco para la Buena Enseñanza Educación Parvularia (MBE EP)/2019**

El MBE EP, establece los dominios de:

- Preparación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje.
- Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje.
- Enseñanza para el Aprendizaje de todos los niños y las niñas.
- Compromiso y Desarrollo Profesional.

II.2 Ley N° 20.903/2016

La creación de la Ley N° 20.903/2016, tiene por objetivo valorar y reconocer el trabajo que realizan los profesionales de la educación. Se establecen algunos dispositivos que consolidan una propuesta formativa de calidad para quienes estudian carreras pedagógicas.

A partir de esta Ley, se constituyen dos mecanismos de evaluación de calidad de la enseñanza, uno interno y otro externo. El mecanismo interno hace referencia a que cada universidad deberá aplicar una evaluación diagnóstica al inicio de la carrera, con el objetivo de establecer algunas estrategias de nivelación en la formación de sus estudiantes (Mineduc, 2016). El mecanismo externo, corresponde al Sistema de Desarrollo Docente, el cual establece los estándares disciplinares y pedagógicos necesarios en la formación inicial docente, los que se verificarán en la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), que se realizará un año antes de finalizar los estudios; es una evaluación obligatoria para el proceso de titulación (Ley N° 20.903), pero no habilitante para el ejercicio de la docencia.

II.3 Prácticas Tempranas y Progresivas

La Ley N° 20.903/2016, define la incorporación de prácticas tempranas y progresivas en los programas de formación inicial docente.

Artículo 27 ter. - Para efectos de otorgar la acreditación de las carreras de pedagogía, la Comisión Nacional de Acreditación deberá establecer criterios y orientaciones relativos, a lo menos, a:

- i. Procesos formativos, los que deberán ser coherentes con el perfil de egreso definido por la universidad y los estándares pedagógicos y disciplinarios definidos por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación.
- ii. Convenios de colaboración con establecimientos educacionales para la realización de prácticas tempranas y progresivas de los estudiantes de pedagogías.
- iii. Cuerpo académico idóneo e infraestructura y equipamiento necesarios, para impartir la carrera de pedagogía.
- iv. Programas orientados a la mejora de resultados, en base a la información que entreguen las evaluaciones diagnósticas establecidas en el literal a) del artículo 27 bis (Ley 20.903, p. 33).

A partir de la promulgación de la Ley, los programas de pedagogía tendrán que adecuar e incluir en su currículo la formación práctica de forma temprana y progresiva.

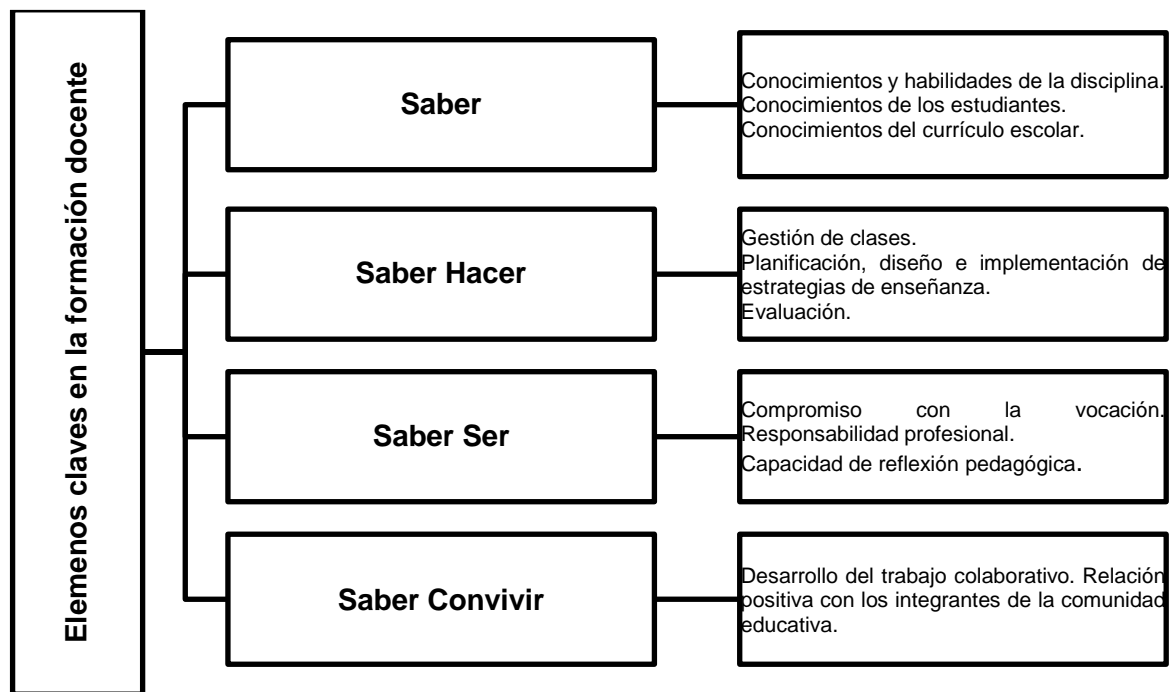
II.4 Ley N° 21.091/2018

El año 2018, se promulga la Ley N° 21.091/2018, sobre Educación Superior, la cual señala que esta es un derecho al alcance de todos, y que tiene un rol social en la generación y transmisión de conocimiento.

Esta ley, en el Artículo 2, resguarda los principios de: autonomía, calidad, cooperación y colaboración, diversidad de proyectos educativos, inclusión, libertad académica, participación, pertinencia, respeto y promoción de los derechos humanos, transparencia, trayectorias formativas y articulación, acceso al conocimiento y compromiso cívico.

II.5 Informe Delors/1996

En la proximidad de la llegada de un nuevo siglo, la Unesco, encarga a una comisión dirigida por Jacques Delors, un estudio sobre la educación en el siglo XXI, el cual fue publicado el año 1996 y que lleva por nombre “La educación encierra un Tesoro”. Este estudio propone cuatro pilares para la educación del nuevo siglo, fundamentando, además, y de manera transversal, la dimensión valórica que el docente tiene que desarrollar en su desempeño profesional.



La UCSH hace propio estos elementos en sus lineamientos institucionales y los propone como una constante para el proceso formativo:

- **Aprender a conocer:** instrumentos de comprensión, en donde el estudiante aprende a **conocer** su propia realidad personal.
- **Aprender a hacer:** influir sobre el propio entorno, aprendiendo a **hacer** desde la construcción de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.
- **Aprender a ser:** proceso que integra los tres anteriores, logrando así, el aprendizaje del **ser** como persona única, con sus propios dones y talentos.
- **Aprender a vivir juntos:** participar y cooperar con los demás, aprendiendo a **convivir** con otros de manera responsable y fraterna.

III. MODELO DE FORMACIÓN UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ

III.1 Actualización Modelo de Formación 2019

La Universidad, a través de la actualización de su Modelo de Formación 2019, entrega nuevas orientaciones que se enmarcan en las demandas del medio y aseguramiento de una educación superior de calidad, que tiene como horizonte la:

...centralidad en la formación integral de sus estudiantes...la identidad de Universidad católica y salesiana en un ambiente educativo – pastoral fundado en el sistema preventivo de Don Bosco... (UCSH, 2019, p. 2).

La Universidad Católica Silva Henríquez es una institución de educación superior guiada por los principios del humanismo cristiano que reconoce la dignidad de toda persona humana creada a imagen y semejanza de Dios (MF, 2019), intencionando la dimensión formativa pastoral, que comprende al ser humano creado a imagen y semejanza de Dios y que se articula con:

- **Un ambiente educativo**, desde donde se promueven encuentros de calidad, de respeto y de valoración por el otro.
- **La formación integral**, que contempla la investigación, la enseñanza y la práctica con el desarrollo pleno de la persona.

- **El acompañamiento de la persona**, como instancia de crecimiento personal, vocacional y profesional, discernida a la luz del Evangelio (UCSH, 2019).

La Universidad sitúa la formación integral de sus estudiantes como centro de su quehacer institucional.

III.1.1 Formación: Calidad, Identidad y Responsabilidad

...los estudiantes han de crecer en su dimensión intelectual, en su dimensión social, cultural y trascendente, pues cada una de ellas aportan al proceso de crecimiento que cada uno de los jóvenes de esta Universidad está llamado durante su formación disciplinar y profesional (UCSH, 2019, p. 6).

Tres son las características del Modelo Formativo que la Universidad desarrolla en su quehacer cotidiano:

- **Calidad:** evidenciada en los procesos de transformación que experimentan los estudiantes a lo largo de su experiencia formativa para la realización de su labor profesional (UCSH, 2019).
- **Identidad:** orientada al servicio de las personas y su desarrollo humano integral (UCSH, 2019).
- **Responsabilidad:** los estudiantes de la UCSH son seres socialmente responsables de la formación recibida, con un claro componente de servicio y desarrollo de los valores humanos (UCSH, 2019).

En continuidad con lo señalado en el Modelo de Formación (2014), referido a la calidad, identidad y responsabilidad, los Programas de Formación favorecen en los estudiantes el análisis y reflexión de los saberes y la cultura desde una mirada valórica que permita responder a los contextos en los cuales se encuentran insertos, como de su propio quehacer profesional. Así también, favorecen el interactuar y trabajar con otros para el bien común, la autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones, la dimensión social y trascendente de su profesión.

Además, estos Programas proponen una formación integral e inclusiva que desarrolle la reflexión crítica de sus estudiantes, saliendo al encuentro de la cultura como un elemento dinamizador y trasformador de la misma, contribuyendo al bien común de todos y de cada uno, y que trascienda en la vida y la profesión.

Es así, que la pedagogía salesiana, intenciona:

- **El ambiente educativo** como el espacio rico en estímulos donde se propician relaciones de calidad entre las personas animadas por valores fundamentados en el humanismo cristiano (UCSH, 2019) y que comprende el trabajo colaborativo y responsable con otros, donde cada uno aporta su propio talento para bien de los demás.
- **Una formación integral**, con la que es capaz de descubrir y reconocer las riquezas que contiene cada una de las expresiones culturales de las personas con las cuales se encuentra y que desarrolla en los estudiantes el pensamiento crítico, actitudes y competencias que favorecen el crecimiento personal y profesional (UCSH, 2019).

- **El acompañamiento personal**, el cual respeta los tiempos de cada uno, trazando itinerarios que acompañen la experiencia de crecimiento personal, desde la acogida, el respeto, la disponibilidad, la amistad, y que cultiva el discernimiento para la toma de decisiones (UCSH, 2019).

III.1.2 Sistema Preventivo en la Educación Superior

El sistema Preventivo Salesiano forma parte de las definiciones identitarias del Modelo de Formación de la Universidad.

Dada la perspectiva educativa del sistema salesiano, parece natural que los futuros docentes tengan una aproximación progresiva a la implementación práctica del Sistema Preventivo, enfocada a la construcción de herramientas didácticas específicas en diversos espacios educativos.

El Sistema Preventivo, permite el desarrollo de una metodología de trabajo, que invita a estar con los jóvenes, acompañándoles en sus procesos personales y espirituales, que se fundan en la razón el amor y Dios (trascendencia).

...a través del sistema preventivo de Don Bosco, la Universidad Católica Silva Henríquez acompaña el crecimiento de jóvenes, llamados a superar los formalismos externos, de modo que aporten constructivamente al bienestar de la familia humana (MF, 2019, p. 9).

El sistema preventivo salesiano en la educación superior intenciona:

...su quehacer formador se funda en una profunda convicción y compromiso por proveer una educación de calidad orientada al servicio de las personas y su desarrollo humano integral (UCSH, 2019, p.6).

III.2 Currículo Orientado por Competencias

En una sociedad en constante cambio, se hace necesario redireccionar la formación de los futuros profesionales que egresan de la UCSH, desde un modelo orientado por competencias, que enfatiza los aprendizajes y sus resultados (UCSH, 2018, p.1).

Desde un mundo globalizado:

...que desafía a las universidades, interpelándolas a mejorar y direccionar la formación de sus profesionales hacia experiencias concretas y reales, reforzar su capacidad de respuesta y adaptación y potenciar la cooperación entre disciplinas e instituciones (UCSH, 2018, p.1).

El desarrollo de un eje de prácticas, instala experiencias reales que permiten a los estudiantes situarse en la realidad con la cual van a tener que interactuar.

La UCSH desde la literatura actual, define la competencia como:

...un saber actuar de manera pertinente y eficiente en contextos diversos, que permite a las personas enfrentar y resolver problemas propios de un área del saber, seleccionando y movilizando recursos y atributos profesionales y del contexto

para un actuar exitoso, pudiendo así mismo, argumentar las decisiones tomadas y hacerse responsable de las consecuencias derivadas (UCSH, 2018, p. 1).

A partir de lo anterior, se establecen competencias genéricas y específicas.

Las competencias genéricas hacen referencia a la movilización de atributos comunes para el desempeño profesional de cualquier profesión. Entre estos se identifican ámbitos como la espiritualidad y Salesianidad, Humanismo Cristiano y Doctrina Social de la Iglesia, Ciudadanía y Sustentabilidad, Comunicación Efectiva, Competencias Digitales y Reflexión Crítica sobre procesos históricos, del pensamiento filosófico y de la creación artística (UCSH, 2018, p. 2).

Del mismo modo, las competencias específicas se definen como la movilización de atributos requeridos para un ejercicio profesional específico. Se vinculan a campos de estudio, áreas de conocimiento y desempeños específicos. Asimismo, se entienden como conocimientos epistemológicos que asumen un carácter polidimensional (saber, saber hacer, saber ser y convivir), que le otorgan identidad y especificidad a cada plan de estudio, relacionándolo directamente con el campo laboral (UCSH, 2018, p. 2).

III.2.1 Componentes del Currículo Orientado por Competencias

En la Resolución 2018/057, la UCSH entrega las orientaciones para un currículo orientado por competencias, el cual comprende el Perfil de Egreso,

las Áreas de Formación, el Eje Formativo, la Matriz de Especificaciones, la Matriz de Tributación, el Plan de Estudios, las Actividades Curriculares y los Programas de las Actividades Curriculares.

- Perfil de Egreso: se entiende como la declaración pública de las competencias profesionales y/o disciplinares que caracterizan la actuación o desempeño profesional deseable del egresado de la UCSH.
- Áreas de Formación: corresponden a los ámbitos de formación independientes de la profesión y/o disciplina. Para cada una de ellas se establece una cantidad máxima y mínima se Sistema de Créditos Transferibles (SCT). Estos ámbitos corresponden a la formación general, profesional, disciplinar y de especialización.
- Eje Formativo: ámbito de acción que es propio de la profesión y/o disciplina, el cual permite caracterizar y diferenciar el desempeño profesional y laboral.
- Matriz de Especificaciones: documento que especifica el contenido de la competencia en dos niveles; nivel de resultados de aprendizajes y nivel de indicadores de aprendizaje.
- Matriz de Tributación: documento que especifica la vinculación entre las actividades curriculares y los indicadores de aprendizaje.
- Plan de Estudios: estructura curricular del programa de formación, expresada en un conjunto de actividades curriculares, la cual considera los criterios de progresión, pertinencia, coherencia, articulación y secuencia.

- Actividad Curricular: unidad formal y convencional que fija las definiciones curriculares para orientar el trabajo académico del estudiante, en coherencia con el perfil de egreso.
- Programa de actividad curricular: documento oficial, público y técnico que organiza y describe cada actividad curricular del plan de estudios.

III.2.2 Ejes de la Formación UCSH

La UCSH adopta para la formación de sus estudiantes, un modelo curricular orientado por competencias, en el que el perfil de egreso es central para definir la coherencia del currículo y las condiciones para su logro (UCSH, 2019, p. 19).

Es así como:

Los planes de formación de pregrado conducentes a títulos profesionales con licenciatura tendrán una duración de diez semestres y 3000 créditos del Sistema de Créditos Transferibles SCT-Chile (UCSH, 2019, p. 20).

Formación General	La Formación General orientada a la formación identitaria, y cuyo propósito es el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes transversales a diversas profesiones complementarias a la formación de especialidad, las que se articulan desde tres ámbitos: Desarrollo Humano Integral; Humanidades y Cultura; y Competencias Comunicacionales y Digitales.
--------------------------	--

Formación Disciplinar	Corresponde a las actividades curriculares cuyos propósitos abarcan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes propias de una disciplina o profesión, de acuerdo con lo definido en el perfil de egreso.
Formación Práctica	Corresponde a la secuencia progresiva de actividades curriculares relacionadas con el desarrollo de actividades en campos de aplicación disciplinaria, las que requieren de la vinculación estratégica de contextos de aplicación, principalmente con instituciones u organizaciones educativas.

IV. FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ

En Chile, desde fines de los noventa, la política educativa ha prestado especial atención a la formación práctica y a las condiciones requeridas para su adecuado desarrollo (Ávalos, 2002; Comisión sobre Formación Inicial de Docentes, 2005; Panel de Expertos, 2010).

Existe consenso en la necesidad de que futuros profesores establezcan contacto temprano con los territorios educativos y que su proceso de formación profesional contemple un diseño progresivo de complejidad creciente (Ávalos, 2002). Sin embargo, conviene considerar que el aumento de formación práctica por sí misma no es condición de una mejora en la formación de los futuros profesores. Es un aspecto importante a considerar en las experiencias formativas, la cual se debe articular con los diferentes ejes que la conforman.

Diseñar una formación práctica en la intersección del saber escolar y del saber universitario involucra:

- La construcción de una cultura de colaboración entre la universidad y los territorios educativos (Montecinos, Walker y Maldonado, 2014; Zeichner, Payne & Brayko, 2012).
- Comprensiones teóricas respecto al proceso de aprendizaje que realiza el futuro profesional de la educación, los que se intencionan en determinados territorios educativos.

- El diseño conjunto con el territorio escolar de un currículo de formación práctica que contribuya al mejoramiento simultáneo de la formación inicial y de las oportunidades de aprendizaje de los escolares.

Según Correa (2014), la participación de los futuros profesores en los territorios educativos es una instancia para aprender a desarrollar y actualizar competencias, integrar conocimientos y experticias, y desarrollar saberes propios al mundo de la práctica.

Para Méndez Zaballos (2012), implica participar en complejos procesos de interacción social con estudiantes y profesionales para confrontar, y transformar, sus creencias.

Ávalos (2002), señala, además, que la práctica permite desarrollar el juicio profesional, al problematizar, indagar e idear soluciones para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Específicamente, dentro de la UCSH la formación inicial de profesores considera prácticas iniciales, intermedias y de carácter profesional, las cuales se articulan con las otras actividades curriculares.

Las prácticas iniciales buscan aproximar a los estudiantes al contexto educativo y a todos los actores que lo conforman. Se establecen como la primera instancia en donde los estudiantes puedan detectar problemas, necesidades y requerimientos en un territorio educativo. Su incorporación pretende, por lo tanto, dar inicio de manera temprana a la práctica y contexto educacional chileno.

Las prácticas intermedias, se orientan a ejercitar destrezas y herramientas docentes en diferentes instancias y contextos educativos. En esta fase, la línea de formación promueve reiteradas interacciones de los estudiantes e incentiva la reflexión docente como una tarea grupal en el uso de herramientas pedagógicas y disciplinares, contribuyendo a una mayor autonomía y comprensión más compleja de la realidad educativa.

La práctica profesional se plantea al centro educativo como escenario, en el cual el estudiante en formación pone a prueba de manera integrada las competencias profesionales desarrolladas a lo largo de su proceso de formación. Idealmente, se proponen mantener interacciones sistemáticas y prolongadas con estudiantes; la intervención considera los efectos que produce en la situación educativa y se aspira a que el futuro docente aprenda a leer la singularidad del contexto educativo.

Es así, que la Facultad de Educación a través de sus orientaciones para la Formación Práctica, entrega los lineamientos generales que orientan el proceso formativo de los estudiantes, y que contribuyen a la identidad del futuro profesional de la educación.

La Facultad de Educación, a través de la declaración de su misión y visión, establece su compromiso con un modelo de educación inclusivo y transformador, que responde a las necesidades del siglo XXI.

Misión

Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación chilena aportando al desarrollo humano y el bien común, comprometiéndose con la formación inicial, continua y postgradual de excelencia para jóvenes y adultos con vocación

docente, mediante el modelo formativo salesiano, en diálogo con redes de producción de conocimiento académico y profesional, nacional e internacional.

Visión

La Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez, conforme al ideario Formativo Salesiano, aspira a ser reconocida en la sociedad como una comunidad académica experta e innovadora en el campo de la pedagogía, centrada en la formación de profesionales e investigadores de la educación, quienes promoverán la equidad desde una perspectiva contextualizada y abierta a la diversidad del ser humano y su cultura, mediante:

- El liderazgo de sus académicos y egresados en los temas de orden disciplinar, pedagógico y didáctico que contribuya a elevar la calidad de la educación chilena.
- La generación y participación en redes de producción de conocimiento a nivel nacional e internacional que sustenten una formación actualizada y de excelencia.

La acción directa y comprometida con los requerimientos educativos que posibiliten reducir las brechas sociales con un sentido de país y de proyección a nivel regional y mundial.

La Facultad de Educación, está conformada por doce carreras de pregrado, cuyo objetivo final es formar a futuros profesionales en el área de la docencia. Estas carreras son:

- Educación Parvularia
- Pedagogía en Educación Diferencial

- Pedagogía en Educación Básica
- Pedagogía en Castellano
- Pedagogía en Inglés
- Pedagogía Técnico Profesional
- Pedagogía en Matemáticas e Informática Educativa
- Pedagogía en Historia y Geografía
- Pedagogía en Educación Física
- Pedagogía en Educación Artística
- Pedagogía en Filosofía
- Pedagogía en Religión

IV.1 la formación Práctica Transversal, Gradual, Progresiva y Articulada

La formación práctica se instala de manera transversal, gradual y progresiva en el eje de práctica del rediseño curricular como elemento articulador de todo el proceso formativo del futuro educador.

La formación docente debe ser **transversal**, por cuanto se desarrolla en espacios diversos, tanto formales como informales, en los cuales se produce el fenómeno educativo. Incluye el análisis de distintos ámbitos, que pueden ir desde los mediáticos, comunicativos y/o digitales, hasta lo que sucede al interior de la sala de clases.

Debe ser **gradual** en la reflexión acerca del conocimiento propio y del “ser pedagogo” dentro de un proceso de acercamiento a la pedagogía desde distintos espacios educativos, generales y amplios, hasta llegar, finalmente, a la institución escolar, al aula y a la asignatura de su especialidad. Es decir, desde lo más simple a lo de mayor complejidad en la sala de clases, mostrando

así los avances alcanzados en su proceso de formación y propiciando nuevos aprendizajes, transferibles a sus futuras prácticas docentes.

La aproximación práctica en la formación del docente debe ser **progresiva**, para facilitar el logro de la autonomía en el ejercicio, la cual se inicia con la observación y el paso de ser espectador a ser actor en diversos grados. Implica el análisis de situaciones, comprensión de problemas habituales e inciertos en aula, la búsqueda de alternativas pertinentes, toma de decisiones para solucionar situaciones pedagógicas diversas y planificar su acción pedagógica, adquiriendo en cada etapa nuevas tareas y responsabilidades.

Cada nivel de práctica debe **articularse** con las diferentes actividades curriculares que están en semestres previos y paralelos, desde la perspectiva de los aportes que ellas hacen a las competencias establecidas. También es fundamental la articulación entre los actores del proceso formativo, para producir relaciones colaborativas, deliberación y la construcción de una cultura pedagógica compartida; la realización de procesos de investigación sobre la práctica, que conlleva análisis, revisión crítica, reflexión, generación de alternativas, por mencionar algunos.

IV.2 Las Prácticas Pedagógicas Progresivas desde un Currículo Orientado por Competencias

El desarrollo de las prácticas pedagógicas progresivas (inicial, intermedia y profesional), supone un perfil de egreso claramente definido, que responda a las características de la formación docente.

En un modelo orientado por competencias... se requiere contar con una formación que genera las condiciones mínimas para

lograr las competencias del perfil de egreso, centrándose en las experiencias más integradoras y relevantes de la formación (UCSH, 2018, p. 2).

IV.3 Actores de la Triada Formativa

En las actividades de práctica inicial, intermedia y profesional se relacionan distintos actores: docentes de práctica, profesores colaboradores de los territorios educativos y los estudiantes en práctica, juntos forman una triada en la cual el estudiante es acompañado por el profesor colaborador en su inmersión inicial en la tarea docente propiamente tal, recibiendo ambos el soporte del docente de práctica en su condición de representante de la universidad.



IV.3.1 Estudiante en Práctica

Estudiante regular de un Programa de Formación de Pedagogía y que es partícipe del proceso de Formación Práctica en el contexto de su Formación Inicial Docente.

IV.3.2 Docente de Práctica

Profesional con formación de la especialidad del estudiante que acompaña, monitorea y retroalimenta en las áreas de docencia, vinculación con el medio, y de gestión administrativa curricular.

IV.3.3 Profesor Colaborador

Profesor perteneciente al territorio educativo que acompaña y apoya la inserción del estudiante en las diversas situaciones de interacción al interior del colegio.

La construcción de comunidades de aprendizaje a través de la tríada que se forma entre profesor colaborador, estudiante y docente de práctica es fundamental, pues permite el desarrollo de formas de aprendizaje colaborativas, siendo instaladas como elemento esencial de la cultura docente en los procesos de formación.

Desde esta perspectiva, los territorios educativos en que se llevan a cabo las actividades de práctica (inicial, intermedia y/o profesional), constituyen una extensión de la universidad y, por lo tanto, existe la obligación de establecer con ellos alianzas estratégicas (convenios de colaboración).

Este proceso de práctica (inicial, intermedia y profesional) constituye el momento de mayor encuentro entre la UCSH y el territorio escolar. En el mejor de los escenarios, esta instancia es una oportunidad para que la universidad contribuya al mejoramiento del territorio escolar y, a la vez, aprenda de este para retroalimentar los programas de formación docente inicial y continua.

IV.4 Relación entre Prácticas Pedagógicas Progresivas y Saberes Pedagógicos

Las prácticas pedagógicas (iniciales, intermedias y profesionales) constituyen la experiencia donde los estudiantes principalmente construyen de manera progresiva el saber pedagógico, necesario para su desempeño profesional.

Se entiende por saber pedagógico, la construcción de conocimientos generados desde la reflexión de los saberes prácticos que se nacen en los territorios educativos con la intencionalidad de facilitar los logros que se ha propuesto la comunidad educativa (Pardo y Gorichon, 2015).

En consecuencia, el saber pedagógico constituye un conjunto de conocimientos, con estatuto teórico y práctico, que conforman un saber institucionalizado que se construye por la práctica de la enseñanza y los ajustes de la educación a una sociedad en constante cambio (Prieto, 1994).

En consecuencia, se pueden establecer ciertos elementos imprescindibles en todo saber pedagógico:

- Es un saber complejo por cuanto involucra a seres humanos, en interrelaciones diversas.
- Es un saber construido por diversos actores de la comunidad educativa.
- Los saberes pedagógicos se relacionan con al aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y vivir con otros (Delors, 1996), que se construyen en la reflexión de las prácticas educativas, contrastándola con los aportes teóricos y epistemológicos de cada

disciplina. En consecuencia, los talleres de reflexión o de resonancia colaborativa, que acompañan a las experiencias prácticas progresivas, constituyen un espacio privilegiado para la construcción del mismo.

IV. 5. Práctica de reflexión pedagógica

La capacidad reflexiva es inherente a todo ser humano, pero existen algunas diferenciaciones que vale la pena mencionar, por un lado, está la práctica reflexiva espontánea que surge cuando existe algún problema que necesita de solución y por otro, una práctica más metódica, personal y colectiva que se da en el ámbito profesional, incluso cuando las cosas caminan bien, puesto que este proceso reflexivo persigue una mejora continua del trabajo desempeñado (Perrenoud, 2004).

Dentro del contexto de la reflexión como elemento de mejora, en la pedagogía existe un movimiento denominado “investigación-acción”, cuyo propósito fundamental consiste en mejorar la práctica docente y no en generar conocimientos científicos. La utilidad de este movimiento permite que los docentes en formación analicen interacciones, critiquen creencias, teorías, además de evaluar alternativas que conduzcan a cambiar una realidad existente. Este tipo de investigación reflexiva se caracteriza por ser abierta, participativa, democrática y se fundamenta en la mejora de la enseñanza considerando los problemas concretos de los docentes y que conducen a la necesidad de innovar y generar cambios (Blázquez, 1991; Elliott, 1993).

Cuando se está frente al concepto de práctica docente podríamos decir que son todas las acciones pedagógicas que el profesor realiza en el aula, pero esta definición es débil y limitada si pensamos que no solo involucra elementos técnicos propios de la profesión, también se considera al docente como

persona que siente, piensa e interactúa en un determinado contexto social. La práctica docente según Muñoz, Villagra, & Sepúlveda, (2016) posee diversas dimensiones que involucran lo personal, institucional, interpersonal, social, didáctico y valórico.

La práctica docente es de carácter social, objetiva e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, entre otros). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo de cada establecimiento, delimitan el rol del profesor. Es decir, la práctica docente supone una diversa gama de relaciones entre personas.

La relación educativa con los estudiantes es el vínculo fundamental, alrededor del cual se establecen nexos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares y la comunidad en general. Se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999). El desempeño del educador está situado en el punto de equilibrio entre el sistema educacional imperante y los grupos sociales particulares que debe atender (Rojas, 2012).

Todas las dimensiones de la práctica pedagógica confluyen en la formación y desarrollo profesional que el profesor va adquiriendo a través del tiempo, lo importante de rescatar al respecto tiene relación con la capacidad que debe tener el docente de reconocer las fortalezas y debilidades de su labor diaria y potenciar sus competencias por medio de la capacitación y formación continua (Muñoz, Villagra, & Sepúlveda, 2016).

Por lo tanto, la mejora de una práctica se refiere no solamente a lo técnico sino también a su concepción valórica y social. Esta involucraría tanto los procesos como los resultados finales. Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas corresponde a lo que se ha llamado práctica reflexiva (Elliott, 1993). El valor de la práctica reflexiva se juzgaría según la calidad de las regulaciones que permite realizar y según su eficiencia en la identificación y resolución de problemas profesionales (Perrenoud, 2004).

La reflexión en el desarrollo de las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación de la UCSH, también es entendida como un proceso ético y filosófico. En cuanto proceso ético, la reflexión se orienta hacia la elección de un curso de acción para llevar a la práctica los propios valores. Respecto al carácter filosófico, la reflexión implica la interpretación de los valores que se traducirán en la práctica. En este sentido, la reflexión sobre los medios es inseparable de la reflexión sobre los fines (Gorodokin, 2005).

Una característica fundamental de la práctica reflexiva es que no admite una postura en la cual los docentes en formación son concebidos como un grupo de individuos que actúan en forma independiente y aislada, sino como sujetos que, permanentemente, construyen y reconstruyen sus significados al compartir sus reflexiones con otros colegas. Cuando los profesores emprenden una reflexión cooperativa sobre preocupaciones comunes e implican a la comunidad en este proceso, consiguen criticar las estructuras curriculares y evaluativas que subyacen a sus propias prácticas y logran la convicción y fuerza necesaria para generar cambios dentro del sistema que las sustenta (Elliott, 1993; Nocetti, 2008).

Se espera que el proceso de reflexión pedagógica que pongan en práctica los profesores en formación de la UCSH, se transforme en una herramienta o el vehículo para determinar las debilidades en el quehacer pedagógico y que serán susceptibles de mejora en el futuro, para así lograr mejores aprendizajes de los estudiantes que atienden. Se intencionan características de la práctica reflexiva donde la mejora aparece tanto en los procesos como en los resultados, optimizando una situación particular desde dentro del establecimiento, involucrando a los individuos que serán los encargados de solucionar los problemas y provocar los cambios, por otro lado esta reflexión debe caracterizarse por ser colectiva y cooperativa, los aportes, visiones y opiniones enriquecen la discusión y la idea a futuro es lograr la convicción y la fuerza para mejorar (Elliott, 1993; Perrenoud, 2004).

V. RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN INICIAL Y EL EJERCICIO PROFESIONAL

La profesionalización docente, entendida como un proceso continuo entre la Formación Inicial Docente y la Formación Permanente de los profesores a lo largo de su trayectoria profesional es uno de los temas de especial atención en la actualidad. Para la Formación Inicial, esto implica buscar formas alternativas y diversas a los modelos tradicionales. Surge así la necesidad de evidenciar en la formación del futuro docente, la cercanía con la realidad educativa que va a ser parte de su ejercicio profesional.

La literatura y la experiencia, rescatan evidencias que sostienen la virtuosidad del vínculo entre la universidad y la aproximación temprana a los espacios de ejercicio profesional durante el desarrollo de la formación inicial docente, en cuanto permite no solo una preparación más adecuada de los futuros

profesores, sino también la construcción de nuevos conocimientos que surgen de la interacción entre la UCSH y los territorios educativos.

El desafío es pensar y planear la formación inicial docente como punto de inicio de un proceso que debiera comprenderse como un continuo que permita:

- Superar resultados regulares en el proceso formativo.
- Desarrollar procesos personales y profesionales, que se van dando en el tiempo y que favorecen un fortalecimiento de la propia identidad vocacional y profesional.
- Integrar la teoría con el campo de la práctica.
- Acompañar y retroalimentar al profesor en su desempeño en el aula y su inserción en distintos territorios educativos, como comunidad educativa.
- Realizar evaluación interna y externa de su desempeño profesional.
- Favorecer su capacitación y perfeccionamiento en las áreas disciplinar, pedagógico, didáctico y tecnológico.

Por tanto, uno de los caminos a seguir está orientado a establecer alianzas estratégicas y/o de colaboración (bidireccionalidad) a través de convenios entre la UCSH y los territorios educativos.

VI. SECUENCIA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS TEMPRANAS Y PROGRESIVAS

Las orientaciones para la formación práctica considera prácticas tempranas y progresivas las que tienen una secuencia de: Prácticas Iniciales; Prácticas Intermedias y Prácticas Profesionales.

VI.1 Prácticas Iniciales

Como ya se ha señalado, las Prácticas Iniciales corresponden a actividades curriculares que forman parte del programa de estudio de cada Escuela y que vinculan de manera gradual al estudiante en contextos educativos diversos, desde un rol de observador participante. Mientras colabora en diversas actividades ofrecidas por el centro educativo, va registrando, analizando y reflexionando acerca del quehacer docente y sobre la estructura del sistema educativo nacional.

Las actividades curriculares de Práctica Inicial se caracterizan por el progresivo protagonismo de los estudiantes, en contextos y niveles educativos diversos (colegios, liceos de adultos, escuelas cárcel, organizaciones migrantes, entre otras), indagando a través del uso de técnicas básicas de investigación educativa, para el registro de la realidad observada, presentación de informes en registros variados (oral, multimedia, artístico, etc.) y caracterización del rol docente en actividades de terreno real.

El objetivo general es comprender y reflexionar sobre los diversos roles docentes, involucrándose en territorios educativos diversos y dinámicos, determinados por el desarrollo histórico de las políticas educacionales chilenas.

VI.2 Prácticas Intermedias

Las Prácticas Intermedias tienen como finalidad iniciar el gradual protagonismo en actividades educativas planificadas, cuyo foco principal es el inicio de la puesta en escena de experiencias de enseñanza propias del aula, con intencionalidad pedagógica e involucrando a los practicantes en el Marco Curricular vigente.

Las actividades curriculares de Práctica Intermedia se caracterizan por encaminar a los estudiantes hacia la inmersión en el currículum nacional, mediante la planeación de clases e indagación, a través, del uso de técnicas básicas de investigación educativa, presentando informes en registros multimodales y participación activa en terreno.

El objetivo general es diseñar e implementar acciones pedagógicas contextualizadas en escenarios reales y simulados, progresando en intensidad y extensión, atendiendo a los diferentes aspectos de la realidad educativa nacional.

VI.3 Prácticas Profesionales

Las Prácticas Profesionales corresponden a actividades curriculares que vinculan al estudiante a territorios educativos reales, desde un rol activo, permitiéndole asumir labores propias de un profesional de la educación en ejercicio.

Estas prácticas son propias de los futuros profesionales donde dan cuenta del ejercicio práctico, saberes y estrategias que implementarán en territorios educativos asignados por la Universidad.

El objetivo general es poner en acto las competencias docentes y pedagógicas desarrolladas durante el proceso de formación universitaria, en un contexto laboral real, colaborando y liderando diversas actividades propuestas por el profesional en formación o propuestas por el territorio educativo que lo acoge.

VII. EL ACOMPAÑAMIENTO EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA

VII.1 Prácticas Iniciales e Intermedias

Las Prácticas Iniciales e Intermedias persiguen una aproximación acotada de los estudiantes a la realidad educacional. Las actividades curriculares implican un componente de docencia directa importante, pero también requieren un tiempo de terreno, progresivamente mayor, que requiere del acompañamiento del docente a cargo de la actividad y del profesor colaborador del territorio educativo.

Este acompañamiento implica el vínculo entre la UCSH y el territorio educativo, el monitoreo de las actividades desarrolladas por los estudiantes y la atención a eventuales emergencias que se presenten en el transcurso de la estadía de estos en los territorios educativos.

VII.2 Prácticas Profesionales

Las Prácticas Profesionales constituyen un área esencial en el proceso de formación inicial docente y corresponden al mecanismo por el cual los estudiantes y la institución formadora muestran el resultado de dicho proceso. La experiencia muestra la necesidad de fortalecer la relación entre los territorios educativos y la UCSH, estableciendo asociaciones funcionales, en condiciones de igualdad y beneficio mutuo, colaborando para entregar una formación humana y de calidad de acuerdo a los niveles y objetivos correspondientes.

En las actividades de práctica profesional se relacionan distintos actores: los estudiantes en práctica, los profesores colaboradores y los docentes de práctica.

Esta relación permitirá que la práctica final de estudiantes de pedagogía genere experiencias de aprendizajes enriquecedoras, en un espacio propicio para el diálogo y la capacidad de aprender desde el terreno entre los estudiantes en práctica, los profesores colaboradores y docentes de práctica.

VIII. RECURSOS PARA LA FORMACIÓN PRÁCTICA

Los recursos incorporados en la formación práctica ofrecen oportunidades para el estudio y análisis de los elementos que componen el saber pedagógico, entre estos el conocimiento pedagógico y conocimiento disciplinar, aspectos que están en todo momento presentes durante el ejercicio de la docencia.

VIII.1 Campus Virtual

El campus virtual de la UCSH resulta un elemento clave para la formación de los estudiantes, como un portafolio virtual, ya que permite el registro de sus actividades, tareas, reflexiones y procesos evaluativos. Además, dispone de recursos de apoyo a la práctica (presentaciones, foros, documentos, etc.), que permiten realizar la retroalimentación, seguimiento y acompañamiento entre los distintos actores el proceso formativo.

VIII.2 Sala de Simulación

La sala de simulación, es un espacio educativo que permite enriquecer el proceso formativo de los estudiantes, contribuyendo al diálogo, análisis y reflexión crítica durante el período de práctica. Algunas acciones corresponden a:

- Demostrar, modelar y evaluar prácticas pedagógicas de estudiantes de pedagogía, revisión de las propias prácticas de académicos que forman a profesores y de docentes en ejercicio en el Sistema Escolar.

- Dar cabida a las ideas innovadoras de enseñanza de nuestros estudiantes de pedagogía y evaluarlas técnicamente por sus pares, para su posterior implementación en el contexto real de aula.
- Promover la integración de este espacio físico y sus recursos con las actividades curriculares disciplinarias del plan común y/o actividades curriculares de formación práctica, como estrategia de innovación en la formación inicial docente.
- Favorecer la observación de prácticas pedagógicas implementadas por docentes que se encuentran actualmente desempeñándose en el sistema escolar, por medio del modelaje o conversatorios.

VII.3 Sistema de Video Registro en Aula

El sistema “Video Registro en Aula” permite grabar intervenciones reales (con estudiantes del sistema educativo) o simuladas de estudiantes de pedagogía, para análisis y reflexión, lo que contribuye a:

- Incentivar el diseño e implementación de planificaciones de clases, actividades de intervención o de simulación, para poner en práctica estrategias innovadoras creadas por estudiantes de pedagogía.
- Incentivar el análisis del conocimiento pedagógico y conocimiento disciplinar de las intervenciones diseñadas por estudiantes de pedagogía, posterior a su ejecución.
- Promover la reflexión pedagógica posterior a la implementación de actividades, intervenciones y/o planificaciones de clase.

IX. BIBLIOGRAFÍA

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación.

Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company. PREAL. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

Blázquez, F. (1991). *La Investigación – Acción, Métodos y técnicas de investigación cualitativa*, en O.Sáenz (Coord.) *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación – acción*. Marfíl, Alcoy. 75 -99.

Correa Molina, E. (2014). *Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente*. En I. Cortés y C. Hirmas (Eds.), *Primer seminario sobre formación práctica docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 25-40). Santiago: OEI.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

Elliott, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.

Formación Universitaria Vol. 11(1), (2018). Chan-Pavon, Miriam; Mena-Romero, Daniel; Escalante-Euán, Jesús; Rodríguez-Martín, María. *Contribución de las Prácticas Profesionales en la formación de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Autónoma de Yucatán (México)*. P, 54. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000100053>.

González, M. & Ramírez, I. (2011). *La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios*. Odiseo revista electrónica de Pedagogía, 8 (16), 1-12. <https://goo.gl/sa62mh>, ISSN: 1870-1477

Gorodokin, I. (2005). *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista iberoamericana de educación, 37(5), 1-9.

Jofré, G. (2020). *Prácticas en el proceso de formación profesional*. Universidad Católica Raúl Silva Henríquez.

Méndez Zaballos, L. (2012). *El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum*. *Revista de Educación*, (359), 359-155.

Ministerio de Educación (2005). *Informe comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: Dirección de Comunicaciones. Serie Bicentenario.

Ministerio de Educación (2016). *Ley n° 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*.

- Ministerio de Educación (2018). Ley n° 21.091. Sobre educación superior.
- Montecinos, C. & Walker, H. (2010). *La Colaboración entre los Centros de Práctica y las Carreras de Pedagogía. Docencia*, 15(42), 65-73.
- Muñoz, J., Villagra, C. & Sepúlveda, S. (2016). *Proceso de reflexión docente para mejorar prácticas de evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (epja)*. Colombia; FOLIOS. 44, 77-91.
- Nocetti, V. (2008). *La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio*. Revista Pensamiento Educativo. 271 -283.
- Palés, J.L. (2006). *Planificar un currículum o un programa formativo*. Educación médica, 9 (2), 59-65.
- Pardo, A. & Gorichón, S. (2015). *Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras de pedagogía en Chile*. Editorial OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
- Panel de Expertos (2010). *Informe final primera etapa: Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Panel de Expertos para una Educación de Calidad.
[http://www.nucleodocentes.cl/img_page/bajando.php?archivo=2010-
Informe_Final_Panel_de_Expertos.pdf](http://www.nucleodocentes.cl/img_page/bajando.php?archivo=2010-Informe_Final_Panel_de_Expertos.pdf)
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica (Vol. 1)*. México: Graó.

Prieto, M. (1994). *La profesión docente, la formación de profesores y el problema del saber pedagógico*. *Revista Perspectiva Educacional*, N° 24, pp. 41-48. Valparaíso: Instituto de educación UCV.

Raposo, M. & Zabalza, M.A., (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repasando el practicum. *Revista de educación*, 354, p.17 (2011). <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf>

Rojas M. (2012). *La Investigación Acción y la Práctica docente*. Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado. Santiago: CIDE.

Universidad Católica Silva Henríquez (2014). Modelo de Formación.

Universidad Católica Silva Henríquez. Resolución N° 2018/057. Orientaciones para Rediseño Curricular.

Universidad Católica Silva Henríquez. Resolución N° 2019/058. Actualiza Modelo de Formación.