



Facultad de Educación
Universidad de Concepción



TRABAJO FINAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

PROPUESTA DE MEJORA PARA LA GESTIÓN DE UNA UNIDAD FUNCIONAL
DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

Profesora Guía: Dra. Rosse Marie Vallejos Gómez

Estudiante: Sergio Ortega Gutiérrez

Concepción, 20 de diciembre de 2024

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. RESUMEN EJECUTIVO DEL TRABAJO DE GRADO	7
3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO	8
3.1. Acerca de la Institución de Educación Superior	8
3.1.1. <i>Visión de la Institución de Educación Superior</i>	8
3.1.2. <i>Misión de la Institución de Educación Superior</i>	8
3.1.3. <i>Valores de la Institución de Educación Superior</i>	9
3.1.4. <i>Líneas Estratégicas de la Institución de Educación Superior</i>	9
3.2. Acerca de la Facultad donde se sitúa la Unidad Funcional.....	10
3.2.1. <i>Visión de la Facultad</i>	11
3.2.2. <i>Misión de la Facultad</i>	11
3.2.3. <i>Organigrama de la Facultad</i>	11
3.3. Acerca de la Unidad Funcional donde se desarrolla la propuesta.....	12
3.3.1. <i>Características del Proceso Formativo de las Prácticas Pedagógicas</i>	14
3.3.2. <i>Organigrama de la Unidad Funcional</i>	17
3.4. Acerca de la Acreditación Institucional y de las Carreras de Pedagogía	18
3.5. Acerca de la Función Principal de la Unidad Funcional en Estudio	19
3.5.1. <i>Inmersión del/de la profesor/a en formación en el Sistema Educativo</i>	19
3.5.2. <i>Inmersión del/de la profesor/a en formación en talleres de integración de los saberes</i> .	26
4. PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA DE BASE	28
4.1. Línea (Pregunta) de Investigación	28
4.1.1. <i>Pregunta general de la Investigación</i>	28

4.2. Objetivos del Diagnóstico	28
4.2.1. <i>Objetivo General</i>	28
4.2.2. <i>Objetivos Específicos</i>	28
4.3. Diseño Metodológico	28
4.3.1. <i>Enfoque, Diseño y Alcance</i>	28
4.3.2. <i>Población, Muestra y Unidad de Análisis</i>	29
4.3.2.1. Etapa de Recolección de Datos de Orden Cuantitativa.	30
4.3.2.2. Etapa de Recolección de Datos de Orden Cualitativa.	30
4.3.3. <i>Técnicas para la Recolección de Datos y Análisis de la Información</i>	30
4.3.3.1. Técnica para la Recolección de Datos de Orden Cuantitativa.	31
4.3.3.2. Técnica para la Recolección de Datos de Orden Cualitativa.	31
4.4. Plan de Análisis de Datos: Resultados Obtenidos del Diagnóstico	32
4.4.1. <i>Resultados de Orden Cuantitativo</i>	32
4.4.2. <i>Resultados de Orden Cualitativo</i>	44
4.4.2.1. En relación con la Organización de la Práctica Profesional.	44
4.4.2.2. En relación con las debilidades que declaran las y los profesoras/es en formación.	45
4.4.2.3. En relación con las fortalezas que declaran las y los profesoras/es en formación... ..	47
4.4.2.4. En relación con algún aspecto no visto durante esta intervención.	48
4.4.3. <i>Integración de los Resultados</i>	49
4.5. Árbol de Problemas	52
4.5.1. <i>El problema</i>	52
4.5.2. <i>Las causas</i>	53
4.5.2.1. Causa 1.	53
4.5.2.2. Causa 2.	53

4.5.2.3. Causa 3	54
4.5.3. <i>Los efectos</i>	55
4.5.3.1. Efecto 1.	55
4.5.3.2. Efecto 2.	55
4.5.3.3. Efecto 3.	56
5. PROPUESTA DE MEJORA	57
5.1. Resumen Ejecutivo	57
5.2. Impacto de la Propuesta de Mejora	58
5.3. Objetivo de la Propuesta de Mejora	58
5.4. Estrategia Propuesta	58
5.5. Metas de Efectividad y sus Resultados Esperados de la Propuesta de Mejora	58
5.6. Diseño y Programación de Actividades de la Propuesta de Mejora	63
5.7. Cronograma de las Actividades a realizar durante la Implementación de la Propuesta de Mejora	70
6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	72
6.1. Gestión Organizacional.....	72
6.2. Estilos de Liderazgo en Educación Superior	74
6.3. Gestión del Cambio	78
6.4. El Uso de Datos como Evidencia para la Toma de Decisiones.....	81
6.5. Los procesos de Formación Práctica y su Vinculación con el Sistema Escolar	84
7. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES.....	88
8. REFERENCIAS.....	91

AGRADECIMIENTOS

Sin duda, este magíster ha sido una verdadera experiencia de vida, y de mucho aprendizaje. Agradezco a Dios por haberme dado la oportunidad de desarrollar este estudio y poner a las personas indicadas en mi camino. A pesar de todos los contratiempos y dificultades que tuve en estos dos años, logré adquirir mayores competencias, renovar mis perspectivas y conocimientos en lo que me apasiona, la Educación, y también conocer nuevas y lindas personas.

A mi madre, Elizabeth, y a mi padre, Sergio, por su apoyo incondicional, y por enseñarme a luchar por lo que uno desea, cueste lo que cueste.

A mi mejor amigo Christopher, por alentarme cada vez que caía, que sentía desmotivación, o cansancio. Aunque tú hayas tomado otra área de formación, estuvimos en el mismo camino al mismo tiempo, y el vivir esta experiencia contigo me ayudó muchísimo. Gracias por estar siempre.

A mis amigas, amigos, colegas, conocidas/os, amigas y compañeras/os de magíster por su apoyo, por levantarme el ánimo, por alentarme a ser el mejor siempre, y recordar las virtudes y capacidades que tengo.

Gracias al equipo del programa de magíster por su apoyo y gestión, y a cada una y cada uno de mis profesoras/es de magíster, quienes han dejado huella en mi formación.

Agradezco a mi profesora guía de tesis, Profesora Rosse Marie, no me equivoqué en elegirla como profe guía, es sequísima, y gracias por su honestidad, apoyo, paciencia, y también por conocerla. Vivimos la misma realidad de las prácticas, así que fue mucho más fácil llevar esta tesis.

Muchas gracias a la UdeC por permitir estudiar en tu universidad que siempre quise estudiar, y vivir esta experiencia. Ha sido un lindo logro.

Por último, agradecer a mis colegas y referentes en mi formación académica, Profesoras Fancy, Juanita, y Sandra, por facilitar todo este proceso desde mi trabajo, y también apoyarme cuando más las necesitaba. Con este magíster, estoy siguiendo más sus pasos, para lograr lo que algún día anhelo, ser académico para formar futuras/os profesoras/es.

“El cambio está en ser un líder, ser un jugador de equipo y ser un agente de cambio. El individualismo no genera proceso, necesitamos trabajar en equipo”.

Michael Fullan

1. INTRODUCCIÓN

Este escrito presenta una “Propuesta de Mejora para la Gestión de una Unidad Funcional de una Institución de Educación Superior Chilena”, en el contexto de la asignatura terminal, Taller de Apoyo al Trabajo de Grado III, parte del programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, para obtener el grado de magíster de carácter profesional. El trabajo presenta tres fases de la investigación.

La primera parte del escrito, expone los antecedentes del contexto en el cual se desarrolló la propuesta, en este caso, una unidad funcional inserta en una Facultad de una institución de educación superior chilena, proporcionando características de la institución, de la Facultad, y de la unidad funcional.

La segunda, presenta la línea base de la investigación, con sus objetivos del diagnóstico; la ejecución del diagnóstico, detallando la metodología de la investigación y los resultados obtenidos de la intervención. Finalmente, la definición del problema, sus causas y efectos, graficado por el árbol de problemas.

La tercera fase, presenta el planteamiento de la propuesta de mejora, declarando su impacto, objetivos, estrategias, metas de efectividad y sus resultados esperados, además de presentar un diseño y programación de las actividades a desarrollar. Por otra parte, también la propuesta presenta una fundamentación teórica, la que respalda su planteamiento.

La propuesta se basa en contribuir al mejoramiento del sistema de gestión de una unidad funcional de una institución de educación superior chilena.

Por último, el trabajo describe conclusiones y proyecciones de la propuesta realizada.

2. RESUMEN EJECUTIVO DEL TRABAJO DE GRADO

El presente trabajo de grado tiene como objetivo determinar los aspectos debilitados en la gestión de la práctica profesional de las y los profesoras/es en formación desarrolladas por una unidad funcional en una universidad birregional. Para el desarrollo de esta investigación, su enfoque metodológico es mixto, debido a que se pretende lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.614), y su diseño es explicativo secuencial (DEXPLIS), el cual pretende recabar y analizar datos cuantitativos, para posteriormente, recoger y evaluar datos cualitativos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.634). En la primera etapa, se desarrolló un cuestionario de orden cuantitativo denominado “Seguimiento de Cierre Práctica Profesional” a través de un Formulario de Google, dirigido a profesoras/es en formación en práctica profesional. Y en la segunda etapa, se aplicaron grupos focales de orden cualitativo, de 16 integrantes, profesoras/es en formación, quienes respondieron el cuestionario, para complementar la investigación.

Los resultados obtenidos por ambos métodos de recogida de datos permitieron poder realizar un análisis de las funciones que desempeña la unidad en estudio, a través de un árbol de problemas para establecer causas y sus efectos. Luego de determinar el problema a mejorar, se plantea una propuesta con la que busca contribuir al mejoramiento del sistema de gestión de una unidad funcional de una universidad birregional, por medio de un método que permita complementar a la organización de los procesos de práctica, en cuánto a sus tiempos, espacios, y oportunidades de aprendizaje.

La estrategia de gestión a implementar es la creación de un **Plan de Optimización al Método de Inmersión**, alineado con Modelo de Prácticas de las carreras de Pedagogía de la institución existente. Dicho plan permitiría reorganizar los procedimientos de inmersión de la unidad funcional, y también, diagnosticar las temáticas de aprendizaje pertinentes que necesitan las y los profesoras/es en formación. Esta propuesta pretende también fortalecer el trabajo colaborativo dentro de la Facultad, dar a conocer el sistema que lleva adelante la unidad funcional hacia la comunidad universitaria.

3. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

3.1. Acerca de la Institución de Educación Superior

La institución en la cual se llevó a cabo esta propuesta es una universidad de carácter pública, estatal, y birregional, ubicada en Avenida Collao 1202, Concepción, y en Avenida Andrés Bello 720, Chillán. Esta universidad 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 77 años.

La universidad tiene actualmente dos sedes en las regiones de Biobío y Ñuble, y una oficina en la Región Metropolitana:

- Concepción: Campus Concepción y Conversatorio de Música
- Chillán: Campus Fernando May, Campus La Castilla y Centro de Extensión
- Santiago Centro: Oficina de Vinculación con el Medio

3.1.1. Visión de la Institución de Educación Superior

Ser una Universidad comprometida con su carácter estatal y birregional, innovadora, inclusiva y compleja, con proyección nacional e internacional, que contribuye al progreso sostenible de su territorio y sus habitantes, de excelencia en la formación de personas y con sentido de equidad social y de género.

3.1.2. Misión de la Institución de Educación Superior

La Universidad en estudio, a partir de su naturaleza estatal y pública, tiene por misión:

Crear y transmitir el conocimiento mediante la docencia, la investigación, la innovación, la creación artística y la interacción con el entorno social en las diversas áreas del conocimiento y la cultura, basada en la responsabilidad social y en los principios de excelencia, pluralismo, transparencia y equidad de género.

Contribuir a la formación de ciudadanos con espíritu crítico, reflexivo y tolerante, así como a la movilidad e integración social y al desarrollo sostenible, promoviendo la identidad cultural y la interculturalidad de las regiones del Biobío y Ñuble, y vinculada con los requerimientos y desafíos de su territorio y del país.

3.1.3. Valores de la Institución de Educación Superior

- **Compromiso:** Respetamos la palabra dada y la obligación contraída.
- **Empatía:** Nos identificamos afectiva y mentalmente con el estado de ánimo y las emociones del otro para comprender sus mensajes.
- **Equidad:** Cualidad que consiste en tratar con imparcialidad a las personas, según sus méritos.
- **Integridad:** Actuamos con probidad y rectitud, teniendo una conducta intachable.
- **Pensamiento Crítico:** Exigimos rigor y exactitud para evaluar razonamientos y hechos, que se han aceptado como verdaderos.
- **Responsabilidad:** Respondemos a las consecuencias de las acciones y omisiones realizadas libremente en el desarrollo de las actividades de docencia, investigación, servicio a la comunidad y nuestro entorno natural.

3.1.4. Líneas Estratégicas de la Institución de Educación Superior

- **Gestión Institucional;** para el desarrollo sostenible y armónico de la UBB.
- **Docencia de Pregrado;** formando con excelencia a través de una gestión moderna y de calidad.
- **Investigación, Innovación y Creación Artística;** pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad.
- **Docencia de Postgrado;** cultivo del conocimiento de frontera.
- **Vinculación con el Medio;** construyendo con la comunidad la transformación y desarrollo de la sociedad.
- **Gestión de Calidad;** fortaleciendo la autorregulación y el mejoramiento continuo para responder con excelencia a las necesidades del entorno.

La universidad en estudio cuenta con seis Facultades, dentro de sus dos sedes, y tres campus respectivamente:

- Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño
- Facultad de Ciencias
- Facultad de Ciencias Empresariales
- Facultad de Ciencias de la Salud y de los Alimentos

- Facultad de Educación y Humanidades
- Facultad de Ingeniería

3.2. Acerca de la Facultad donde se sitúa la Unidad Funcional

Esta investigación se desarrolla en la Facultad de Educación y Humanidades, ubicada en las sedes Concepción y Chillán, en los campus Concepción, Fernando May, y La Castilla respectivamente. Sus orígenes remontan cuando fue Universidad de Chile, Sede Ñuble, a través de la Ley N° 16.419, promulgada en 1966. Ubicada al frente de la Plaza de Armas de Chillán, hoy Centro de Extensión, impartía carreras como Pedagogía en Educación Musical, en Enseñanza Básica, en Inglés y en Matemática. En paralelo, en Chillán 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.

Tras esto, se crea esta Facultad, donde actualmente imparte 11 carreras:

- Pedagogía en Castellano y Comunicación
- Pedagogía en Ciencias Naturales
- Pedagogía en Educación Especial
- Pedagogía en Educación Física
- Pedagogía en Educación General Básica
- Pedagogía en Educación Matemática
- Pedagogía en Educación Parvularia
- Pedagogía en Historia y Geografía
- Pedagogía en Inglés
- Psicología
- Trabajo Social

3.2.1. Visión de la Facultad

Ser una Facultad reconocida por la excelencia en la formación de profesionales de Pedagogía y de las Ciencias Sociales, a partir de un enfoque público y estatal, de responsabilidad social universitaria y de participación triestamental. Con un reconocimiento local, regional y nacional generado a partir de la vinculación bidireccional con el medio, la investigación y la docencia de calidad. Con un creciente liderazgo en la creación e innovación de procesos de intervención educativa y social, así como el cultivo de valores congruentes con la inclusión, la equidad de géneros y la defensa de los derechos humanos.

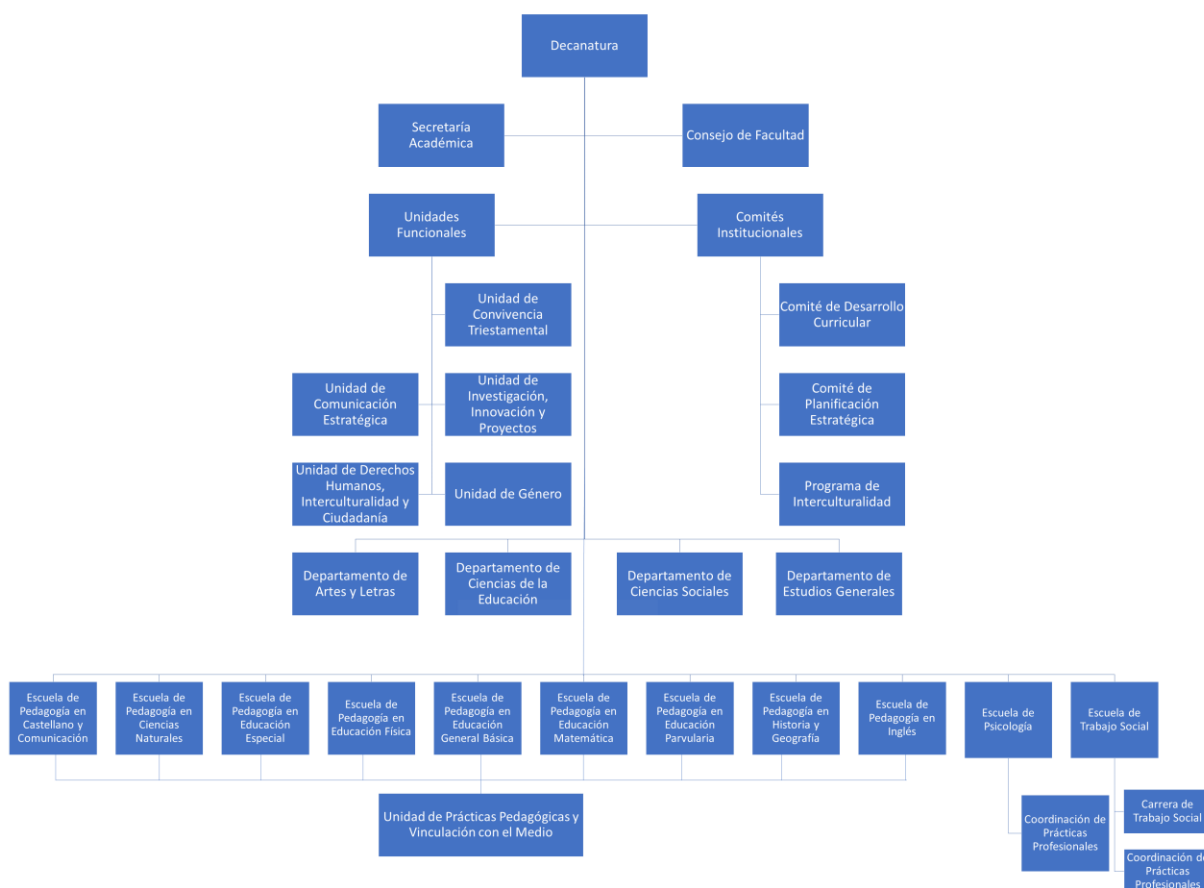
3.2.2. Misión de la Facultad

La Facultad de Educación y Humanidades es una unidad académica que forma profesionales de la Pedagogía y de las Ciencias Sociales, desarrollando programas a nivel de pregrado, postgrado y formación continua, de investigación interdisciplinaria y creación artística y cultural; con un sello de excelencia, a nivel interno y externo, de pluralidad crítica e inclusiva, de promoción de la pertinencia territorial y desarrollo local, de equidad de género, interculturalidad, de inclusión social y educativa, desarrollo sostenible, y de articulación participativa y democrática. Comprometida con la vinculación bidireccional a nivel local, birregional, nacional e internacional, impactando en el desarrollo profesional, académico y cultural de la comunidad de las regiones de Ñuble y Biobío.

3.2.3. Organigrama de la Facultad

La Facultad en estudio está organizada en 11 Escuelas de Formación, cuatro Departamentos, y seis Unidades Funcionales. Además de contar con la Decanatura, cuenta con una Secretaría Académica, un Consejo de Facultad, e integra tres comités institucionales. En la figura uno, se diagrama la estructura de esta Unidad Académica.

Figura 1
Organigrama de la Facultad de Educación y Humanidades



Fuente: Elaboración Propia. Facultad de Educación y Humanidades

3.3. Acerca de la Unidad Funcional donde se desarrolla la propuesta

La Unidad Funcional (académica-administrativa) de la Institución de Educación Superior en cuestión, que antes era Coordinación General de Prácticas Pedagógicas, se creó a partir de la creación de la Facultad de Educación y Humanidades, en 1989, y desde el año 2018 pasó a ser una Unidad Funcional.

Esta Unidad se encarga de articular y vincular el proceso de formación práctica de las/os estudiantes que estudian carreras de Pedagogía, en adelante profesoras/es en formación, con las comunidades escolares del territorio. La Ley N° 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, señala en su artículo 2°, que modifica al artículo 27° de la Ley N°20.129, agregando un artículo 'ter' que indica a que debe existir un convenio de colaboración de los

establecimientos educacionales, en adelante, centros de práctica, para que las/os profesoras/es en formación puedan desarrollar sus prácticas. A partir de esta ley, la Facultad toma la decisión de fortalecer esta Unidad para cumplirla, cubriendo las necesidades de los centros de práctica, e insertando a las/os profesoras/es en formación para que cumplan con sus actividades prácticas. Así también, las carreras de Pedagogía cuentan con un Modelo de Prácticas, con el que la Unidad Funcional trabaja constantemente.

Al año 2024, esta Unidad Funcional se encarga de desarrollar la inmersión a más de 1.000 estudiantes de pedagogía cada semestre, tal como muestra la siguiente tabla:

Tabla 1

Cantidad de estudiantes por semestre de carreras de pedagogía que desarrollan práctica, al año 2024

Carrera	N° Estudiantes	N° Semestre Inicio Inmersión
Pedagogía en Castellano y Comunicación	148	IV Semestre
Pedagogía en CC.NN con Mención	103	IV Semestre
Pedagogía en Educación Especial	90	I Semestre
Pedagogía en Educación Física	176	III Semestre
Pedagogía en Educación General Básica	211	II Semestre
Pedagogía en Educación Matemática	99	IV Semestre
Pedagogía en Educación Parvularia	193	II Semestre
Pedagogía en Historia y Geografía	114	IV Semestre
Pedagogía en Inglés	179	III Semestre
TOTAL	1.313	

Fuente: Elaboración Propia.

Así como también, la unidad funcional, a través de la universidad birregional, mantiene convenios de colaboración mutua, o en otras palabras, convenios bidireccionales, que permiten el desarrollo de las prácticas en las comunidades escolares. Al año 2024, la universidad trabaja con más de 64 instituciones, cuyos establecimientos educacionales se contabilizan con más de 300, tal como muestra la siguiente tabla (tabla 2):

Tabla 2

Cantidad de instituciones con las que la universidad birregional mantiene un convenio de colaboración mutua por región, al año 2024

Regiones	N° de Instituciones	N° Establecimientos
Ñuble	58	316
Biobío	2	2
Maule	3	5

Regiones	N° de Instituciones	N° Establecimientos
Araucanía	1	1
TOTAL	64	324

Fuente: Elaboración Propia.

La universidad birregional ha tenido que ampliar su red de establecimientos, debido a que las y los profesoras/es en formación provienen de otras regiones del país, tales como las regiones del Maule y la Araucanía, cuyas actualmente se mantiene un convenio de colaboración mutua.

Por otra parte, se puede dimensionar en la siguiente tabla (tabla 3) la cantidad de establecimientos educacionales que tiene como centro de práctica la unidad funcional, en una de las sedes de la universidad birregional, en este caso, la comuna de Chillán, ya que en esta sede se sitúa las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades:

Tabla 3

Cantidad de instituciones con las que la universidad birregional mantiene un convenio de colaboración mutua en la comuna de Chillán, al año 2024

Comuna	Dependencia	N° de Instituciones	N° Establecimientos
Chillán	Municipal	1	30
	Particular subvencionada	16	24
	Particular pagada	0	0
	Administración delegada	3	4
TOTAL		20	58

Fuente: Elaboración Propia.

Para las prácticas iniciales, intermedias, y la Práctica Pedagógica que pertenece a la etapa de las prácticas avanzadas, se desarrollan mayoritariamente en la comuna de Chillán, por el hecho que las/os profesoras/es en formación desarrollan práctica, y al mismo tiempo, tienen clases de otras asignaturas. En cambio, en la Práctica Profesional, se permite que puedan hacerla dentro o fuera de la comuna sede.

3.3.1. Características del Proceso Formativo de las Prácticas Pedagógicas

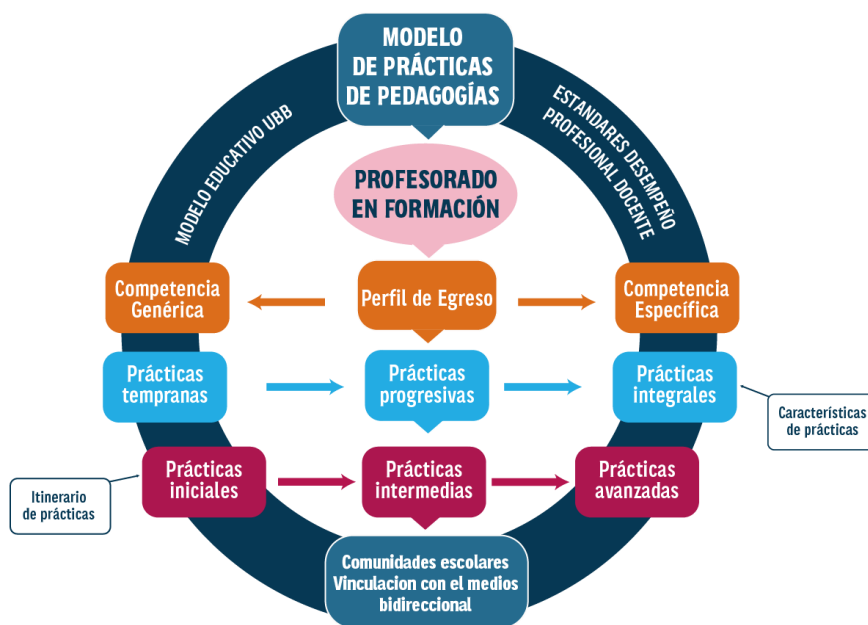
Consta de las asignaturas de la Formación Práctica, en sus etapas iniciales, intermedias y avanzadas, implementadas por la Facultad, a través de esta Unidad Funcional, y se caracteriza por:

- Estar fundamentado en el Modelo Educativo de la Universidad.
- Estar orientado de acuerdo a lo que estipula la ley 20.903, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD).

- 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, en cuanto al carácter de tempranas y progresivas.
- La evaluación del itinerario de las prácticas, considera las dimensiones del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y los Estándares de Formación Inicial Docente (EFID), año 2021.
- El proceso formativo está integrado por una **triada de profesionales: tutoras/es, coordinadores de práctica y profesoras/es colaboradores de los centros de prácticas.**
- 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.
- Existen coordinadores de prácticas en cada una de las carreras de pedagogía que se vinculan con sus respectivas carreras, en todo el quehacer de la línea de formación práctica y con la Unidad de Prácticas y Vinculación con el Medio, en todos los temas relacionados con la progresión académica del área.

Figura 2

Modelo de Prácticas de Pedagogías UBB



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

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

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.

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

- a) **Prácticas Iniciales:** Asignaturas que se imparten en el primer, segundo y tercer semestre de las carreras de pedagogía, y consideradas como el primer acercamiento que realizan las y los profesoras/es en formación en el sistema educacional, con el acompañamiento por parte de las/os profesoras/es colaboradoras/es. El propósito de estas prácticas es vincular a las/os profesoras/es en formación 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 que se imparten en el cuarto, quinto, sexto y séptimo semestre de las carreras de pedagogía, en las que las y los profesoras/es 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

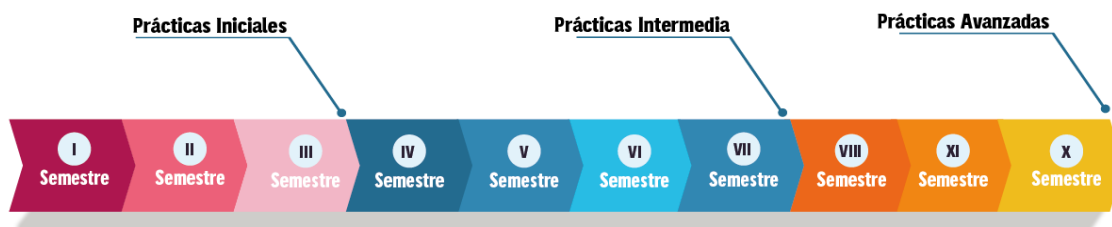
proceso de enseñanza y aprendizaje en coherencia con el perfil de egreso de sus respectivas carreras.

- c) **Prácticas Avanzadas:** Son asignaturas del Plan Curricular correspondientes al octavo, noveno y décimo semestre de las carreras de pedagogía, donde las y los profesoras/es 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 profesoras/es en formación cumplen el rol del profesor/a jefa/e de curso. Estas prácticas constituyen la integración de los saberes, consolidando la trayectoria formativa de ellas/os.

La línea de formación práctica, como se muestra en la siguiente imagen (figura tres), grafica el itinerario que conllevan las y los profesoras/es en formación en las etapas anteriormente descritas, y que se caracterizan por ser integrales, tempranas y progresivas.

Figura 3

Itinerario de la formación práctica: Integrales, tempranas y progresivas



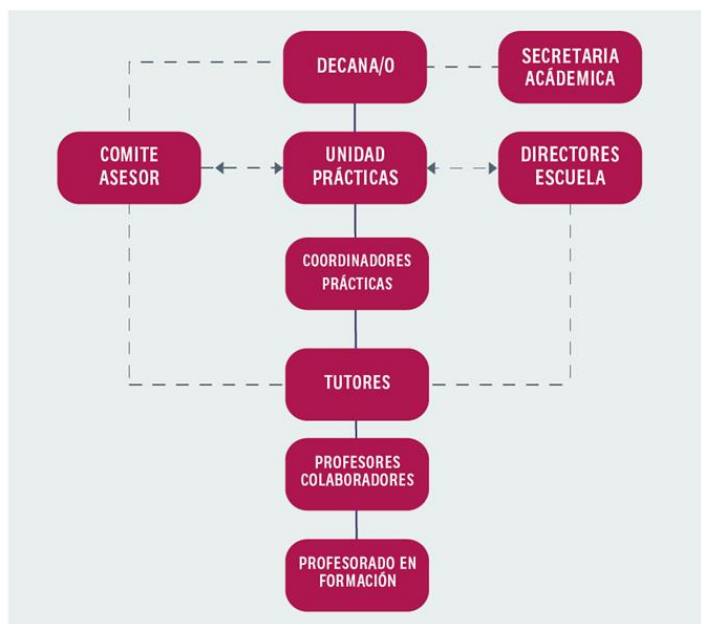
Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas.

3.3.2. Organigrama de la Unidad Funcional

La Unidad Funcional consiste en un/a coordinador/a general, un/a secretario/a, profesionales de apoyo, un comité académico asesor, nueve coordinadoras/es de práctica (uno por cada carrera), y profesoras/es tutoras/es. Así mismo, cuenta con actores externos, como lo son las/os profesoras/es colaboradoras/es (profesoras/es del sistema escolar, conocidas/os también como profesoras/es guías), y las/os profesoras/es en formación (estudiantes de las carreras de pedagogía).

En la siguiente imagen, muestra quienes conforman esta Unidad:

Figura 4
Organigrama de la unidad de prácticas pedagógicas



Fuente: Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas

3.4. Acerca de la Acreditación Institucional y de las Carreras de Pedagogía

La Institución de Educación Superior en estudio se ha sometido en varias oportunidades al proceso de acreditación institucional, según lo estipulado en la ley N°20.129/2006, desarrollado por la Comisión Nacional de Acreditación (en adelante, CNA). Así como también, tal como lo señala la ley anterior, y la ley N°20.903 que modifica un artículo de la ley promulgada en 2006, señala que las carreras de pedagogía deben someterse obligatoriamente, y no por agencias privadas, sino que directamente, a través de la CNA. A continuación, se presentan en las siguientes tablas (4 y 5) que detallan sus resultados de acreditación:

Tabla 4

Resultado de Acreditación Institucional de la Institución de Educación Superior en Estudio

Institución	Áreas Acreditadas	Estado	Años	Desde	Hasta
Universidad 1	Gestión Institucional	Acreditada	5	28/08/2019	28/08/2024
	Docencia de Pregrado				
	Investigación				
	Vinculación con el Medio				
	Docencia de Postgrado				

Fuente: Elaboración Propia. Datos obtenidos de www.cnachile.cl.

Tabla 5

Resultado de Acreditación de las Carreras de Pedagogía de la Institución de Educación Superior en Estudio

Institución	Área de Conocimiento	Carrera	Estado	Años	Desde	Hasta	
Universidad 1	Educación	Pedagogía en Castellano y Comunicación	Acreditada	4	17/11/2022	17/11/2026	
		Pedagogía en Ciencias Naturales	Acreditada	3	23/11/2022	23/11/2025	
		Pedagogía en Educación Especial	En proceso	Primera vez que se somete a proceso de acreditación			
		Pedagogía en Educación Física	Acreditada	2	11/01/2023	11/01/2025	
		Pedagogía en Educación General Básica	Acreditada	3	15/12/2022	15/12/2025	
		Pedagogía en Educación Matemática	Acreditada	6	12/12/2018	12/12/2024	
		Pedagogía en Educación Parvularia	Acreditada	7	19/12/2018	19/12/2025	
		Pedagogía en Historia y Geografía	Acreditada	4	10/08/2022	10/08/2026	
		Pedagogía en Inglés	Acreditada	3	05/01/2022	05/01/2025	

Fuente: Elaboración Propia. Datos obtenidos de www.cnachile.cl.

3.5. Acerca de la Función Principal de la Unidad Funcional en Estudio

3.5.1. Inmersión del/de la profesor/a en formación en el Sistema Educativo

La Unidad Funcional en estudio mantiene una constante y fluida comunicación con las comunidades escolares, para concretar con uno de sus objetivos más importantes: Proporcionar a las y los Profesores en Formación 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, establecido en el

Reglamento de Prácticas Iniciales, Intermedias y Avanzadas de las carreras de pedagogía de la Facultad, y en el Modelo de Prácticas de las Carreras de Pedagogía.

Para esta tarea, la Unidad en cuestión favorece la inserción de las y los estudiantes en los distintos niveles de la formación práctica, gestionando cupos formales en los diversos centros prácticos, conforme a la Ley 20.903 y el Reglamento de Prácticas de Pedagogía.

Para lograrlo, se realizan distintas acciones, como el revisar el listado disponible de los centros de práctica en convenio, y organizar, junto con la dirección de escuela y coordinación de práctica de las carreras de Pedagogía, la asignación de los centros de práctica para cada profesor/a en formación, bajo criterios de disponibilidad y Plan de Estudio, así como también, asignar profesores tutores en el caso de la práctica profesional, en conjunto con las coordinaciones de práctica.

Por otra parte, la Unidad Funcional solicita cupos formales a los centros de práctica, a través de contacto directo y por medio escrito, reasigna centro de práctica en los casos en que la primera opción de centro haya sido denegada, y gestiona el día de la presentación formal de las/es/os estudiantes al centro de práctica, acompañadas/es/os por el o la Tutor/a. En el caso que sea necesario, la Unidad cuenta con un plan de contingencia que permita cambiar de centro de práctica al o la profesor/a en formación, y posterior a concretar el proceso de inserción, la Unidad retroalimenta la gestión de este proceso para futuras acciones de mejora, tomando en cuenta las percepciones de cada profesor/a en formación, de las y los tutores, y de las comunidades escolares.

Las y los profesoras/es en formación que cursan las asignaturas de Prácticas Iniciales, intermedias o avanzadas, visitan los establecimientos luego de los siguientes procedimientos realizados por la Unidad:

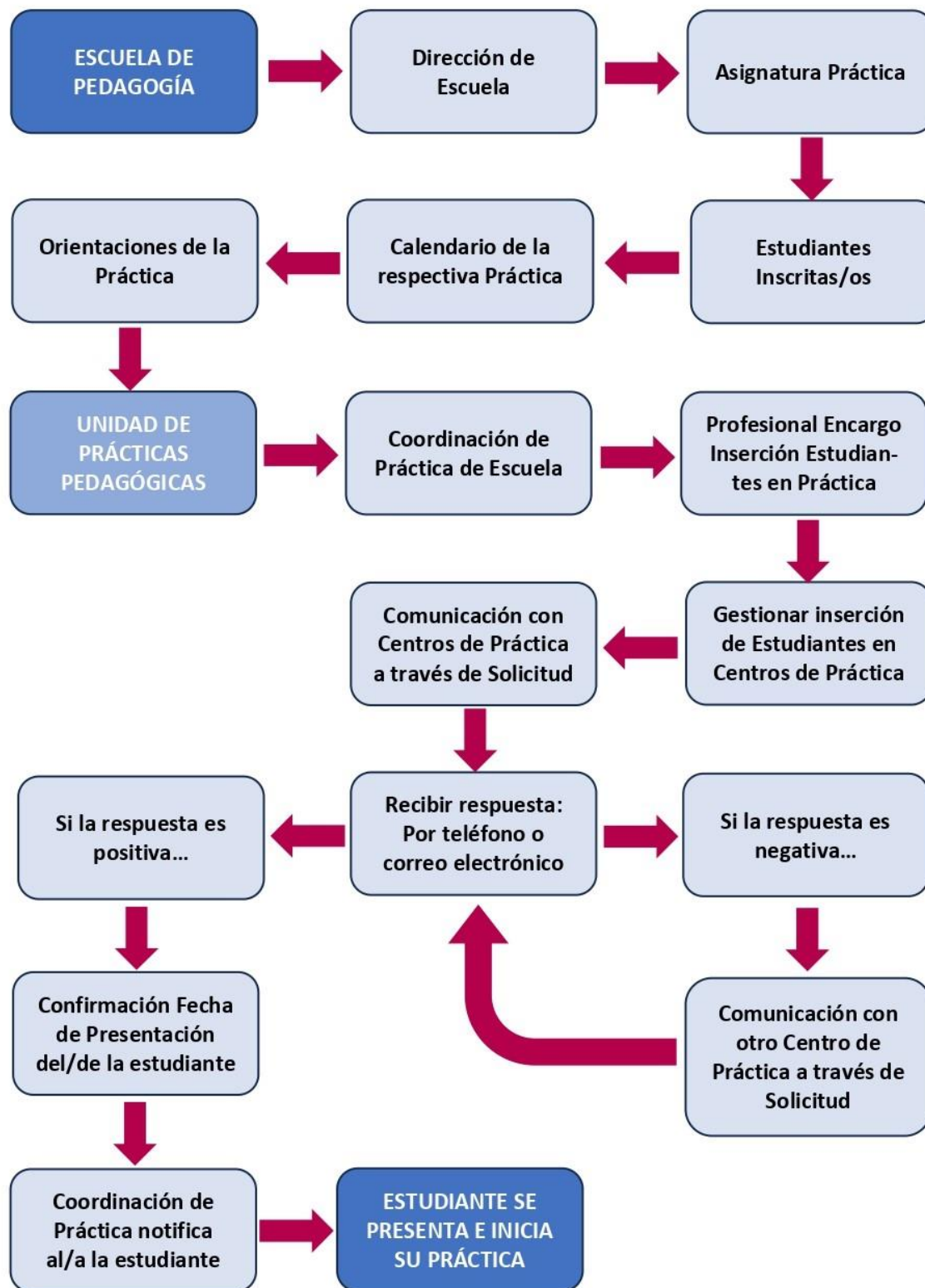
- La unidad es la encargada de la postulación previa de cupos a las comunidades escolares mediante visitas, llamadas telefónicas y correos.
- Este vínculo directo está a cargo de un profesional de apoyo de la Unidad.
- El profesional a cargo informa del cupo confirmado, vía correo Institucional al coordinador de práctica de la carrera correspondiente, y éste avisa al/a la profesor/a en formación.

- Una vez confirmados los cupos de cada profesor/a en formación, cada una/o de ellas/os es presentado al establecimiento correspondiente por su coordinador de prácticas, o en su efecto por el o la académico/a de la asignatura si fuese necesario en el día y hora que el centro de práctica señale.
- Las/os profesoras/es en formación son recibidos en los centros de práctica por las jefaturas o equipos directivos correspondientes quienes les asignan los cursos y los horarios correspondientes.

La inserción de cada profesor/a en formación de la Universidad 1 consiste en un proceso cauteloso y exhaustivo, demostrado en la siguiente figura (Ver figura 5):

Figura 5

Itinerario del Proceso de Inserción del/de la Profesor/a en Formación



Fuente: Elaboración Propia.

Tal como lo señala la figura anterior (Ver figura 5), existen diversos pasos para desarrollar el proceso de inserción del estudiantado de la carrera. Dichos pasos se relacionan con objetivos específicos con los que la Unidad Funcional debe cumplir, y por cada objetivo específico, existen actividades ligadas a él, junto con los actores pertenecientes a las carreras de Pedagogía y los medios de verificación con los que se evidencia este proceso.

Tabla 6

Cuadro de Actividades y Medios de Verificación de la Unidad Funcional para el Procedimiento de Inserción de Estudiantes

Objetivos Específicos	Actividades	Actores	Medio de Verificación
N°1 Revisar del listado disponible de los centros de práctica en convenio.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los listados disponibles - Evaluación de la distribución de centros de práctica y estudiantes. - Disposición del listado consolidado y actualizado de los centros de práctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Jefa/e de Unidad - Coordinación de práctica - Profesional encargado de vinculación con el medio escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Listado original - Listado actualizado - “Vistos Buenos” a través de medios electrónicos
N°2 Organizar con la dirección de escuela y coordinación de práctica la asignación de los centros de práctica para cada estudiante, bajo criterios de disponibilidad y Plan de Estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Nómina de estudiantes inscritos en la asignatura práctica. - Ver cada situación del/de la estudiante en cuanto a su comuna de residencia, y/o situaciones especiales - Factibilidad del centro de práctica, según la disponibilidad de cursos, y el desempeño de las áreas correspondientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección de Escuela - Coordinación de práctica - Profesional encargado de vinculación con el medio escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Nómina de estudiantes inscritos por intranet - Catastro de situaciones de cada estudiante, por documentos o formularios - Solicitudes especiales por correo electrónico, del/de la misma/o estudiante, o por Dirección de Escuela. - Listado original y actualizado de los centros de práctica, con sus características

Objetivos Específicos	Actividades	Actores	Medio de Verificación
N°3 Asignar profesores tutores en el caso de la práctica profesional, en conjunto con las coordinaciones de práctica.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la carga horaria de las/os tutoras/es en cuanto a su disponibilidad para el semestre - Factibilidad para poder desplazarse - Contratar nuevas/os profesoras/es tutoras/es, en el caso de que falten, renuncien, o se necesite en alguna comuna específica, cumpliendo con el perfil y recomendaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección de Escuela (Tutor/a Especialidad) - Coordinación de práctica - Profesional encargado de vinculación con el medio escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Correos electrónicos - Llamados telefónicos - Antecedentes como: Currículum Vitae, Fotocopia Carnet, títulos y grados. - Recomendaciones
N°4 Solicitar cupos formales a los centros de práctica, a través de contacto directo y por medio escrito.	<ul style="list-style-type: none"> - Visitar a comunidades escolares a hacer la solicitud - Llamadas telefónicas para coordinar cita, o para hacer la solicitud - Enviar correos electrónicos con la solicitud 	<ul style="list-style-type: none"> - Jefa/e de Unidad - Profesional encargado de vinculación con el medio escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografías de evidencia de la visita - Correos electrónicos de confirmación de prácticas - Respuesta de las comunidades al correo electrónico con la solicitud
N°5 Reasignar centro de práctica en los casos en que la primera opción de centro haya sido denegada.	<ul style="list-style-type: none"> - Llamadas telefónicas para coordinar cita, o para hacer la solicitud - Enviar correos electrónicos con la solicitud - Visitar a comunidades escolares a hacer la solicitud 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación de práctica - Profesional encargado de vinculación con el medio escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Correos electrónicos de confirmación de prácticas - Respuesta de las comunidades al correo electrónico con la solicitud

Objetivos Específicos	Actividades	Actores	Medio de Verificación
N°6 Gestionar día de la presentación formal de los/las estudiantes al centro de práctica, acompañado por el Tutor/a UBB.	<ul style="list-style-type: none"> - Visitar a comunidades escolares a hacer la solicitud - Llamadas telefónicas para coordinar cita, o para hacer la solicitud - Enviar correos electrónicos con la solicitud 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesional encargado de vinculación con el medio escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Correos electrónicos de confirmación de prácticas, en el caso de que la presentación se confirme por teléfono. - Respuesta de las comunidades al correo electrónico con la solicitud, indicando el día y la hora de presentación.
N°7 Contar con un plan de contingencia que permita cambiar de centro de práctica al o a la estudiante en los casos que sea necesario.	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar nómina de estudiantes, según centro de práctica, para ver disponibilidad - Análisis de los centros de práctica disponibles, en base a la nómina anterior. - Disposición del listado consolidado y actualizado de los centros de práctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación de práctica - Profesional encargado de vinculación con el medio escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Reglamento de Prácticas - Protocolo de Prácticas - Registro de Informe que respalde el cambio (Comunidades escolares o Coordinación de práctica de la carrera).
N°8 Retroalimentar la gestión en los procesos de inserción de estudiantes en práctica para futuras acciones de mejora.	<ul style="list-style-type: none"> - Claustros de reflexión - Reuniones de Unidad de Prácticas con coordinación de práctica de la carrera - Reuniones de coordinación de práctica de la carrera con tutoras/es y estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Jefa/e de Unidad - Coordinación de práctica - Profesional encargado de vinculación con el medio escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Informe consolidado de los claustros - Actas de reuniones

Nota. Elaboración Propia. Unidad de Prácticas Pedagógicas y Vinculación con el Medio.

3.5.2. Inmersión del/de la profesor/a en formación en talleres de integración de los saberes

La Unidad Funcional también se preocupa en que las y los profesoras/es en formación adquieran mayores competencias, a la hora de ir a la práctica. Durante el estudio de la carrera de pedagogía, las y los profesoras/es en formación deberían estar preparadas/os para la inmersión. Sin embargo, existen ciertos aspectos pedagógicos que no lo aprenden completamente, o no fueron abordados en las respectivas asignaturas que dicta la carrera por diversas razones, por lo que, a modo de desarrollar remediales, se crearon clases en modalidad de talleres de integración de los saberes, o también denominado, talleres de integración de los saberes a la práctica, donde se trata algunas temáticas en específico, que las y los profesoras/es en formación tengan aprendizajes más descendidas, y que necesitan reforzarlas, antes de ir a práctica.

Estos talleres los organiza esta Unidad, en conjunto con las Direcciones de Escuela de las carreras de Pedagogía que solicitan apoyo. Las carreras derivan información que las y los profesoras/es en formación necesitan abordar alguna temática como remedial, y la Unidad Funcional gestiona con profesionales expertas/os en la temática y calendariza los talleres. Por parte de las carreras, ellas son las responsables en llevar el seguimiento, en cuanto a si se reforzó y se logró remediar el contenido abordado.

Así como las temáticas propuestas por las carreras, la Unidad también desarrolla talleres ligados a las funciones que desempeña actualmente, a través de sus profesionales de apoyo, cuyas personas se encargan de funciones específicas dentro de la Unidad. Algunos de estos talleres son:

- Protocolo de actuación de la práctica: Taller que presenta la modalidad a seguir durante todo el proceso de la práctica que cursen las y los profesoras/es en formación.
- Uso de recursos audiovisuales: Taller que orienta a fortalecer el uso de recursos audiovisuales durante la planificación y ejecución de las clases de docencia directa durante su práctica.
- Uso del Sistema Integrado de Prácticas Pedagógicas: Taller que orienta el uso de este sistema, una plataforma que registra todo el quehacer docente de las y los profesoras/es en formación en práctica profesional.

- Proyecto de Intervención Educativa: Taller que orienta el desarrollo de un proyecto en el centro de práctica, a partir de una necesidad detectada durante la práctica profesional.

4. PRESENTACIÓN DE DIAGNÓSTICO Y LÍNEA DE BASE

4.1. Línea (Pregunta) de Investigación

4.1.1. *Pregunta general de la Investigación*

¿Cómo se gestiona y articula el proceso de las prácticas de las y los profesoras/es en formación de una universidad birregional?

4.2. Objetivos del Diagnóstico

4.2.1. *Objetivo General*

Determinar los aspectos debilitados en la gestión de la práctica profesional de las y los profesoras/es en formación desarrolladas por una unidad funcional en una universidad birregional.

4.2.2. *Objetivos Específicos*

1. Identificar los obstaculizadores del proceso formativo de la práctica profesional de las y los profesores en formación.

2. Describir las acciones de menor despliegue en la organización de la práctica profesional según las/os profesoras/es en formación.

3. Identificar las temáticas pertinentes para los talleres de integración de los saberes de las y los profesoras/es en formación.

4.3. Diseño Metodológico

4.3.1. *Enfoque, Diseño y Alcance*

El enfoque metodológico de esta investigación es mixto, debido a que se pretende lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.614). Las prácticas de las carreras de pedagogía de esta universidad birregional involucran a distintos actores, principalmente, a las/os profesoras/es en formación, por lo que el estudio le proporciona un enfoque socio crítico, donde necesariamente se debe considerar la contextualización, en función a las/os profesoras/es en formación, y a las necesidades propias de la sociedad en las que se desenvuelve (Beltrán, 2013; citado en Valenzuela et al., 2022), en este caso, en las comunidades escolares como centros de práctica. Es por esto que el enfoque mixto permitirá triangular su validez, verificando convergencia, confirmación o correspondencia al contrastar datos cuantitativos y cualitativos, así como a corroborar o no los resultados y

descubrimientos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.615).

Por otro lado, el diseño de esta investigación focales mixto es explicativo secuencial (DEXPLIS). Hernández-Sampieri y Mendoza señalan que este diseño pretende, en primera fase, recabar y analizar datos cuantitativos, seguida de otra fase, donde se recogen y evalúan datos cualitativos, a partir de los resultados de la primera. Cuando los resultados de datos cuantitativos informan a la recolección de datos cualitativos, es cuando se produce la mezcla mixta, permitiendo la integración de resultados en cuanto a la interpretación y elaboración del estudio (2018, p.634). El estudio validará sus datos, a través de los resultados obtenidos en la aplicación de un cuestionario, en cuanto a lo cuantitativo, y de entrevistas, en cuanto a lo cualitativo, a profesoras/es en formación en práctica. Además, la investigación también tendrá un diseño de investigación-acción, ya que este estudio pretende resolver una problemática existente en la comunidad, en este caso, de la universidad birregional, a través de las/os profesoras/es en formación, y proponer un cambio como solución, la cual debiera desarrollar la unidad funcional. El diseño de investigación-acción proporciona información al resolver la problemática, a través del diagnóstico y categorización de las causas y efectos del problema (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.525).

Como la gestión del proceso de las prácticas es un fenómeno conocido por la comunidad, el alcance de esta investigación es descriptivo, ya que se busca exponer a personas clave a explicar, desde su perspectiva, dicho proceso que realiza la unidad funcional (Ramos-Galarza, 2020).

4.3.2. Población, Muestra y Unidad de Análisis

Según el Anuario Estadístico Institucional del año 2022 de la universidad birregional en estudio, la población actual de la Facultad de Educación y Humanidades es de 2.528 estudiantes, cuyos 1.701 estudiantes son parte de carreras de pedagogía, en la Región de Ñuble. Por otra parte, la muestra es de tipo no probabilística, ya que los individuos fueron seleccionados, según las características y el contexto del estudio a seguir (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.200).

Esta muestra se divide en cuanto a las etapas de recolección de datos:

4.3.2.1. Etapa de Recolección de Datos de Orden Cuantitativa. Para esta etapa, se aplicó un instrumento tipo cuestionario a 225 profesoras/es en formación de ocho carreras de pedagogía, que desarrollaron práctica profesional durante el primer semestre del año 2023.

Los criterios de inclusión y exclusión de la muestra cuantitativa se explican en la siguiente tabla (Ver tabla 7):

Tabla 7

Criterios de Inclusión y Exclusión de la Muestra Cuantitativa

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de Pedagogía de la Facultad en estudio - Estudiantes de Pedagogía en Práctica Profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes de otras carreras de la Facultad en estudio que no sean Pedagogía - Estudiantes de Pedagogía que no cursaron Práctica Profesional

Fuente: Elaboración Propia.

4.3.2.2. Etapa de Recolección de Datos de Orden Cualitativa. En cambio, en esta etapa, para profundizar los resultados de la etapa cuantitativa, se aplicó el grupo focal (focus group) a 16 profesoras/es en formación de ocho carreras de pedagogía, quienes participaron anteriormente en la aplicación del instrumento cuantitativo, y accedieron voluntariamente a participar en esta nueva instancia. Para obtener datos óptimos, el grupo de 16 profesoras/es en formación se dividieron en dos ocasiones, uno por cada carrera de pedagogía.

Por último, la unidad de análisis es de carácter colectivo, debido a que apunta principalmente a identificar nudos críticos en la gestión de este proceso que realiza la universidad birregional, por medio de esta unidad funcional en estudio, y de cómo repercute en quienes participan directamente, o mejor dicho, son las y los protagonistas de este proceso, las y los profesoras/es en formación que realizan práctica.

4.3.3. Técnicas para la Recolección de Datos y Análisis de la Información

Para esta investigación, como se utiliza una metodología mixta, se utilizarán instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo.

4.3.3.1. Técnica para la Recolección de Datos de Orden Cuantitativa. Para la muestra de 225 estudiantes, explicado en el punto 4.3.2.1., se aplicó un cuestionario en línea, a través de Formularios de Google, el cual se utiliza una escala de tipo Likert, con alternativas de 1 al 5, donde 1 significa “Muy en desacuerdo” y 5 significa “Muy de acuerdo”, evaluando ocho categorías con 52 reactivos. En la tabla número 8 se especifican las categorías y reactivos.

La unidad funcional aplica este cuestionario cada término de semestre, y permite identificar las principales fortalezas y debilidades del proceso, así como también, la evaluación de toda la gestión que realiza la unidad funcional.

El cuestionario es un instrumento usado comúnmente en ciencias sociales para la recolección de datos cuantitativos. Este consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Bourke et al., 2016; citado en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.250), y debe ser congruente con el planteamiento del problema (Brace, 2013; citado en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.250).

El cuestionario fue sometido a validación por el Comité Asesor de la Unidad, compuesto por seis académicas/os de la Facultad que asesora permanentemente a la unidad, y que han validado el instrumento, a través de una revisión de preguntas, luego con una prueba de testeo en una pequeña muestra, y finalmente, la realización de análisis de resultados por parte del comité y del equipo de la unidad, para el futuro uso de la implementación del cuestionario y posterior análisis con una mayor cantidad de participación.

4.3.3.2. Técnica para la Recolección de Datos de Orden Cualitativa. Por otra parte, para la muestra de 16 profesoras/es en formación, se realizó por medio de grupos focales, indagando en profundidad aspectos formativos y percepciones del proceso de práctica.

Los grupos focales son entrevistas grupales que consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas (Krueger y Casey, 2015 y The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009; citados en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.455), y pretenden generar y analizar cómo se construyen colectivamente significados, más allá de hacer la misma pregunta (Morgan, 2008; y Barbour, 2007; citados en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.455).

Las preguntas de esta instancia se construyeron a partir de las categorías más descendidas que arrojó como resultado el cuestionario, durante la recolección de datos de orden cuantitativo, cuyas fueron: A. En relación a la organización de su práctica profesional, B. Sobre los talleres de integración de los saberes, y C. La valoración que usted le asigna a los talleres de integración de los saberes.

Las preguntas pretendieron enfatizar porqué estas categorías tienen un menor “Muy de acuerdo” a diferencia de las otras categorías, lo que supone que, en estas categorías más descendidas, son donde se encuentra el problema a resolver. A diferencia del cuestionario, fueron sometidos a validación por expertos.

4.4. Plan de Análisis de Datos: Resultados Obtenidos del Diagnóstico

4.4.1. Resultados de Orden Cuantitativo

Para el análisis de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario “Seguimiento de Cierre Práctica Profesional”, se hará uso de los resultados que proporciona el Formulario de Google realizado, a través de la cual los reactivos se agruparán, de acuerdo a las categorías presentadas en la Tabla 8, para posteriormente tabular y graficar las respuestas de las y los 225 estudiantes de las ocho carreras de pedagogía encuestadas/os.

Tabla 8

Visión general de categorías y reactivos del cuestionario “Seguimiento de Cierre Práctica Profesional”

Categorías (8)	Reactivos (52)
A. En relación a la organización de su práctica profesional	1. La información proporcionada por el protocolo de prácticas.
	2. La fecha en que fue presentada/o en el centro de práctica fue adecuada.
	3. La distribución de las actividades a desarrollar durante la práctica es correcto.
	4. El periodo de permanencia en el centro de prácticas es el adecuado.
	5. En general, la experiencia en el centro de prácticas corresponde a las expectativas generales.
B. Sobre los talleres de integración de los saberes	1. La existencia de talleres es útil para el desempeño durante la práctica.
	2. Las fechas en que se efectúan los talleres son adecuadas.
	3. Los horarios de realización son apropiados.
	4. La convocatoria del lugar y hora de desarrollo de los talleres es correcta.

Categorías (8)	Reactivos (52)
B. Sobre los talleres de integración de los saberes	5. Los talleres proporcionan información pertinente y útil para el desempeño durante la práctica. 6. En general, la asistencia a los talleres resulta una experiencia formativa. 7. Los talleres favorecen el posterior desempeño durante la práctica.
C. La valoración que usted le asigna a los talleres de integración de los saberes	1. Taller de protocolo. 2. Taller Uso de plataforma Eduprácticas. 3. Taller Manejo de Grupo. 4. Taller de Habilidades Sociales. 5. Taller uso del libro de clases. 6. Taller de uso de Tecnologías y Comunicación (TIC).
D. En relación al coordinadora/or de prácticas de su carrera	1. Realizó reuniones 1 vez al mes con el estudiantado, recogiendo información relevante del proceso (positiva y negativa). 2. Usted piensa que es un apoyo fundamental para el proceso de prácticas. 3. Manifiesta disposición para atender dudas o problemas. 4. Es su caso, fue diligente en responder a sus consultas.
E. La percepción del seguimiento a su proceso de práctica por parte del TUTOR/A DE ESPECIALIDAD	1. Actúa como fuente de información sobre las características del centro de prácticas. 2. Se comunica y coordina con el profesor/a colaborador/a. 3. Asesora adecuadamente el diseño del proyecto de intervención educativa. 4. Efectúa seguimiento a su proceso de práctica. 5. Las reuniones se realizaron semana a semana, como señala el protocolo. 6. Las tutorías obligatorias permiten el intercambio de información entre compañeras/os. 7. Actúa como apoyo fundamental en la resolución de problemas surgidos durante el desarrollo de la práctica. 8. Orienta satisfactoriamente el trabajo pedagógico que debo llevar a cabo.
F. La percepción del seguimiento a su proceso de práctica por parte del TUTOR/A DE ORIENTACIÓN	1. Actúa como fuente de información sobre las características del centro de prácticas. 2. Se comunica y coordina con el profesor/a colaborador/a. 3. Asesora adecuadamente el diseño del proyecto de intervención educativa. 4. Efectúa seguimiento a su proceso de práctica. 5. Actúa como apoyo fundamental en la resolución de problemas surgidos durante el desarrollo de la práctica. 6. Orienta satisfactoriamente el trabajo pedagógico que debo llevar a cabo.

Categorías (8)	Reactivos (52)
<p>G. Durante su proceso de práctica, por parte del profesor/a colaborador/a, puede señalar que</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizó una adecuada acogida en el establecimiento. 2. Explicó y describió el funcionamiento de aspectos básicos en el establecimiento. 3. Le asesoró y orientó en sus actividades. 4. Proporcionó materiales y recursos necesarios para la realización de las actividades que realizó durante su práctica. 5. Se comunica habitualmente con su tutor/a. 6. Lo apoyó decisivamente cuando se enfrentó a problemas surgidos durante el desarrollo de su práctica. 7. Está cualificado/a, desde el punto de vista técnico profesional, para desarrollar tareas de atención al estudiante en práctica. 8. Demostró una actitud cercana hacia usted. 9. En general, el/la colaborador/a orienta satisfactoriamente su práctica.
<p>H. Sobre la EVALUACIÓN</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los procedimientos de evaluación están claramente definidos. 2. Los indicadores de evaluación son coherentes con lo desarrollado durante la práctica. 3. Las pautas de evaluación están basadas en el Marco para la Buena Enseñanza en lo que a Formación Inicial se refiere. 4. Las condiciones formales de presentación personal es un aspecto importante a la hora de ser evaluado. 5. La formación ética a su juicio, es evaluada. 6. La evaluación es progresiva durante la práctica. 7. Tuvo la oportunidad de ser visitado en aula las cuatro veces que indica el protocolo en el área de especialidad. 8. Tuvo la oportunidad de ser visitado en aula las tres veces que indica el protocolo en el área de orientación. 9. Se siente preparado para enfrentar la vida laboral.

Fuente: Elaboración Propia. Cuestionado realizado por la unidad funcional en estudio.

Para este propósito, se consideraron solo las respuestas que obtuvieron “Muy de acuerdo”, pues la aplicación de este criterio aumenta la probabilidad de que las y los estudiantes afirman que se sintieron totalmente conformes con el proceso, demostrado a través de la valoración de cada reactivo, y el cual permite entregar una mayor precisión y confiabilidad respecto de los resultados.

Figura 6

Resultado de categorías del cuestionario "Seguimiento de Cierre Práctica Profesional"



Fuente: Elaboración Propia.

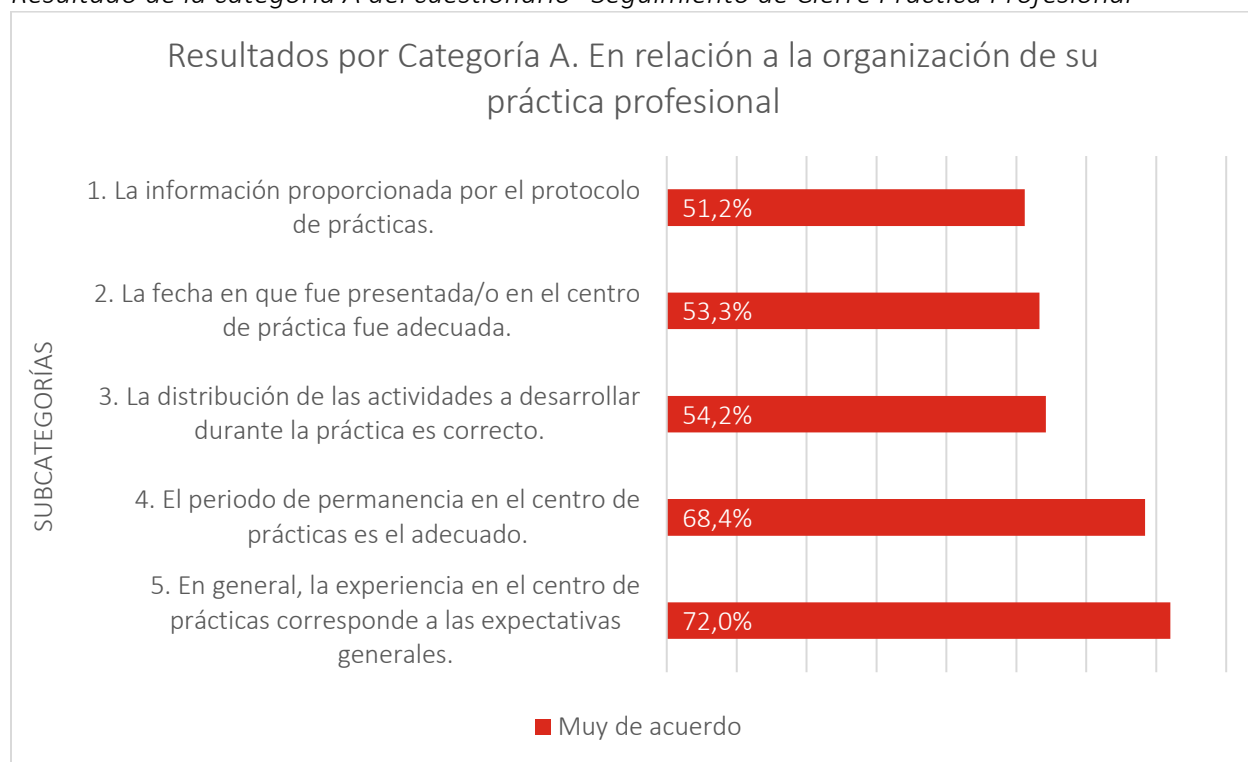
Como se muestra en la figura 6, existen tres categorías más descendidas, bajo el 60% de respuestas 'Muy de acuerdo': A. En relación a la organización de su práctica profesional con un 59,9%, C. La valoración que usted le asigna a los talleres de integración de los saberes con un 52,1%, y B. Sobre los talleres de integración de los saberes con un 38,5%. Mientras que las otras categorías obtienen mayor al 70%, así como también, las categorías que más destacan: G. En relación al profesor/a colaborador/a con un 81,0%, F. La percepción del seguimiento a su proceso de práctica por parte del Tutor/a de Orientación con un 81,8%, y E. La percepción del seguimiento a su proceso de práctica por parte del Tutor/a de Especialidad con un 84,7%. Estas categorías, que abarcan acerca de funciones de actores en el proceso de práctica, son actualmente la Triada

Formativa que integra el proceso de la práctica profesional, y también, estas categorías son las que actualmente obtienen una mayor valoración, con las respuestas “Muy de acuerdo” con más del 80% de la muestra.

En cuanto a los resultados obtenidos por categorías, se presenta a continuación:

Figura 7

Resultado de la categoría A del cuestionario “Seguimiento de Cierre Práctica Profesional”

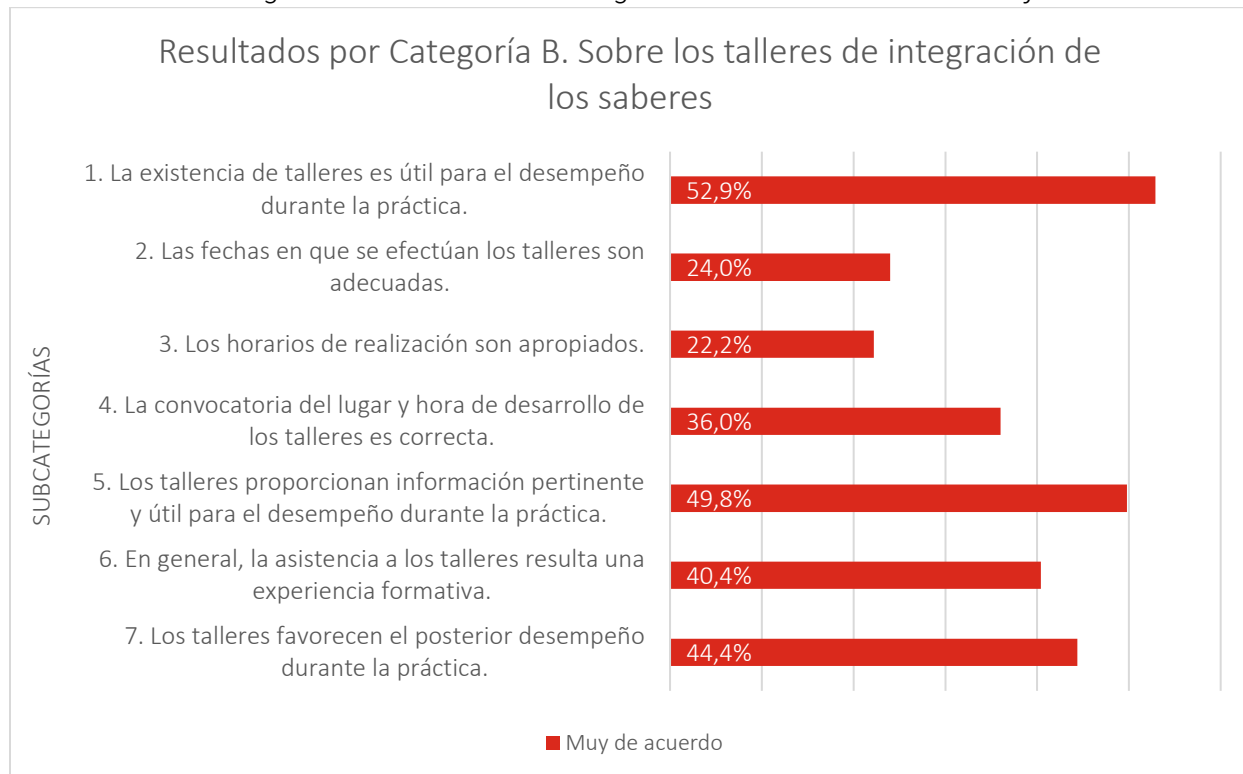


Fuente: Elaboración Propia.

Como se muestra en la figura 7, existen tres subcategorías más descendidas, donde las y los profesoras/es en formación valoran bajo el 60% con la respuesta “Muy de acuerdo”: 3. La distribución de las actividades a desarrollar durante la práctica es correcto con un 54,2%, 2. La fecha en que fue presentada/o en el centro de práctica fue adecuada con un 53,3%, y 1. La información proporcionada por el protocolo de prácticas con un 51,2%. Mientras que las otras subcategorías obtienen mayor al 65%.

Figura 8

Resultado de la categoría B del cuestionario "Seguimiento de Cierre Práctica Profesional"



Fuente: Elaboración Propia.

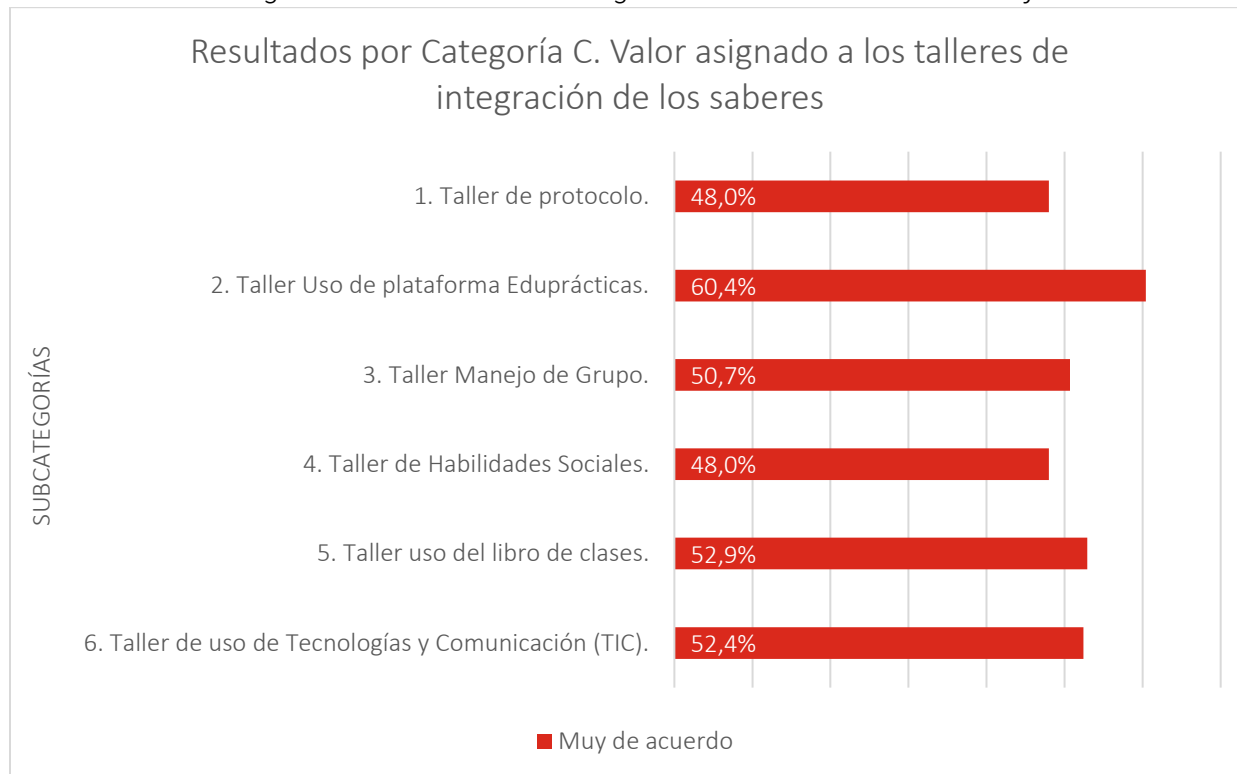
En la figura 8, se puede visualizar que todas las subcategorías están valoradas bajo el 60% de la respuesta "Muy de acuerdo", por lo que se deduce que existe una mayor probabilidad de rechazo ante esta categoría, según las y los profesoras/es en formación. Por otra parte, se puede destacar que existen tres subcategorías que están más descendidas: 4. La convocatoria del lugar y hora de desarrollo de los talleres es correcta con un 36,0%, 2. Las fechas en que se efectúan los talleres son adecuadas con un 24,0%, y 3. Los horarios de realización son apropiados con un 22,2%.

En cuanto al punto 4, hubo cambios en el lugar y hora, debido a la disponibilidad de espacios y de disponibilidad horaria de los relatores, mientras que en los puntos 2 y 3, los talleres de integración de los saberes se desarrollaron al momento que las y los profesoras/es en formación ya se encontraban inmersos en su centro de práctica. Antes de este hecho, solamente se hizo un taller, el de protocolo de práctica.

A continuación, se muestra la valoración por cada taller:

Figura 9

Resultado de la categoría C del cuestionario “Seguimiento de Cierre Práctica Profesional”



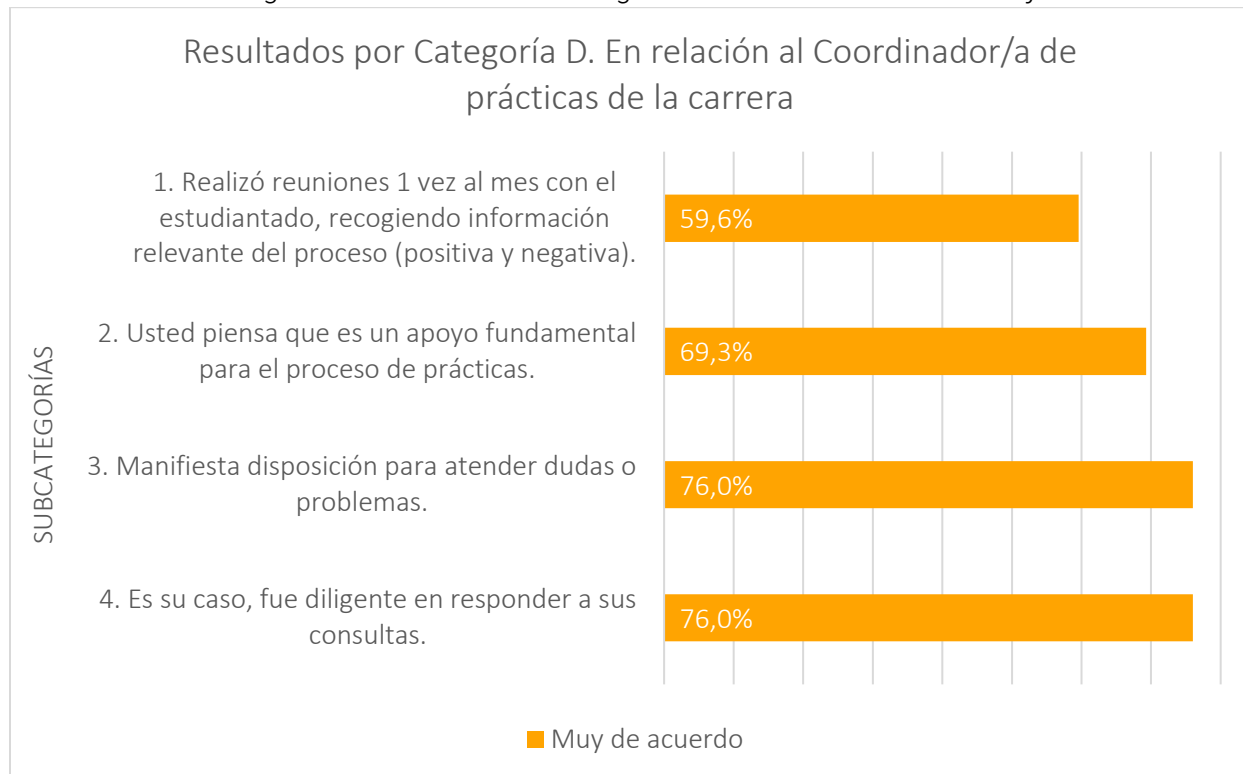
Fuente: Elaboración Propia.

En la figura 9, se puede visualizar que todas las subcategorías están valoradas entre el 48% y el 60% con la respuesta “Muy de acuerdo”. Se puede deducir que casi la mitad de las y los profesoras/es en formación manifiesta su máxima valoración de los talleres. Por otra parte, se puede destacar que existen tres subcategorías que están más descendidas: 3. Taller Manejo de Grupo con un 50,7%, 4. Taller de Habilidades Sociales con un 48,0%, y 1. Taller de protocolo con un 48,0%.

Hay que señalar que, dentro de estos talleres, el que tiene mayor relevancia es el Taller de protocolo, ya que instruye el cómo debe actuar las y los profesores en formación durante su proceso de práctica profesional.

Figura 10

Resultado de la categoría D del cuestionario "Seguimiento de Cierre Práctica Profesional"



Fuente: Elaboración Propia.

En la figura 10, se puede visualizar que todas las subcategorías obtuvieron una valoración del más del 60% con la respuesta "Muy de acuerdo", lo que se deduce que 6 de cada 10 profesoras/es en formación tienen una buena percepción, en cuanto a la labor del coordinador de práctica de la carrera.

La subcategoría que obtuvo menor percepción entre las cuatro, fue la número 1. Realizó reuniones 1 vez al mes con el estudiantado, recogiendo información relevante del proceso (positiva y negativa). Mientras que las subcategorías 2. Usted piensa que es un apoyo fundamental para el proceso de prácticas, 3. Manifiesta disposición para atender dudas o problemas, y 4. Es su caso, fue diligente en responder a sus consultas, obtuvieron un 69,3%, 76%, y 76% respectivamente.

Figura 11

Resultado de la categoría E del cuestionario "Seguimiento de Cierre Práctica Profesional"



Fuente: Elaboración Propia.

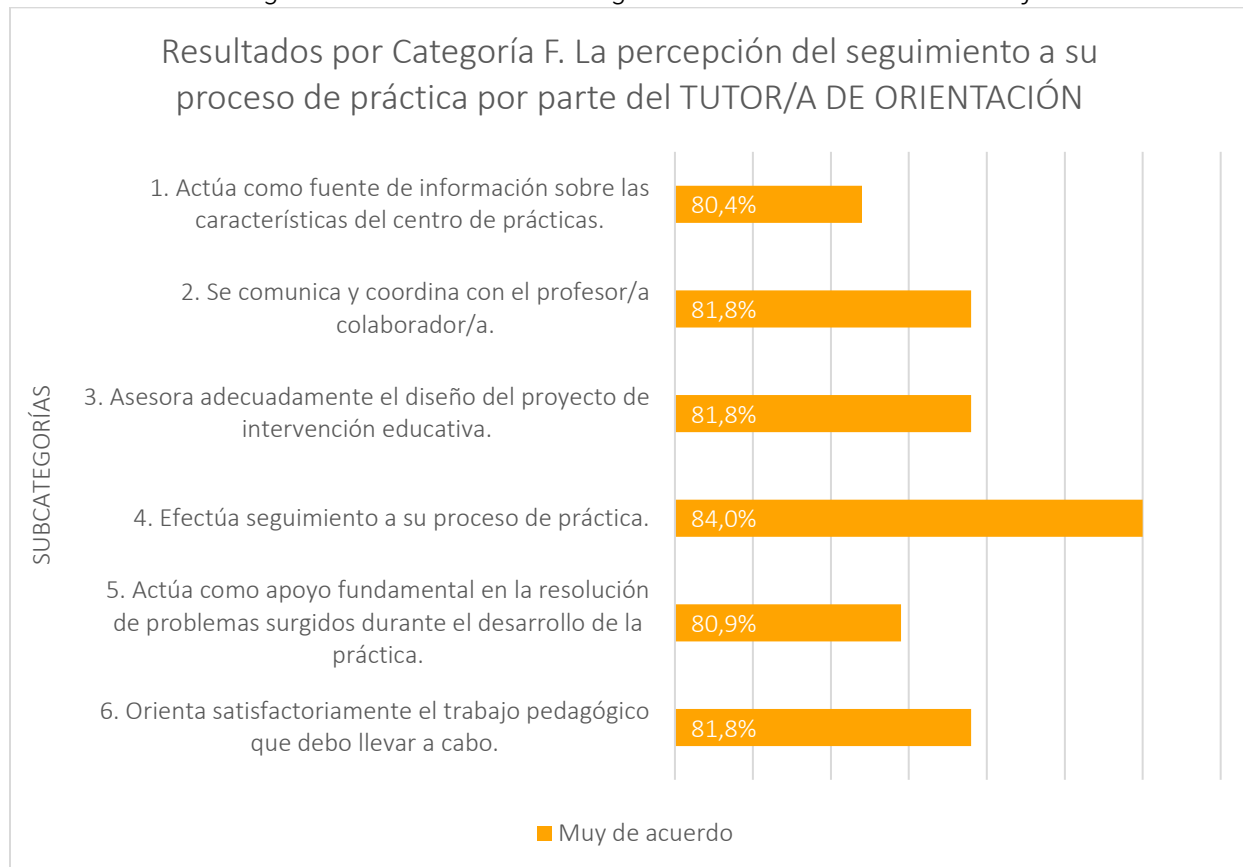
Según los datos presentados en la figura 11, se evidencia que todas las subcategorías obtuvieron una valoración del más del 80% con la respuesta "Muy de acuerdo", por lo que se deduce que el rol del/de la tutor/a de especialidad se desempeña correctamente en el proceso de práctica de las y los profesores en formación.

La subcategoría que obtuvo la mayor cantidad de respuestas "Muy de acuerdo" fue la número 5. Las reuniones se realizaron semana a semana, como señala el protocolo con un 90,7%. Hay que indicar que esta acción es un elemento clave de seguimiento y apoyo a las y los profesores en formación, como también, es una función del tutor/a de especialidad. Sin embargo, la categoría

que obtuvo una menor respuesta “Muy de acuerdo” fue la número 1. Actúa como fuente de información sobre las características del centro de prácticas, con un 81,3%.

Figura 12

Resultado de la categoría F del cuestionario “Seguimiento de Cierre Práctica Profesional”



Fuente: Elaboración Propia.

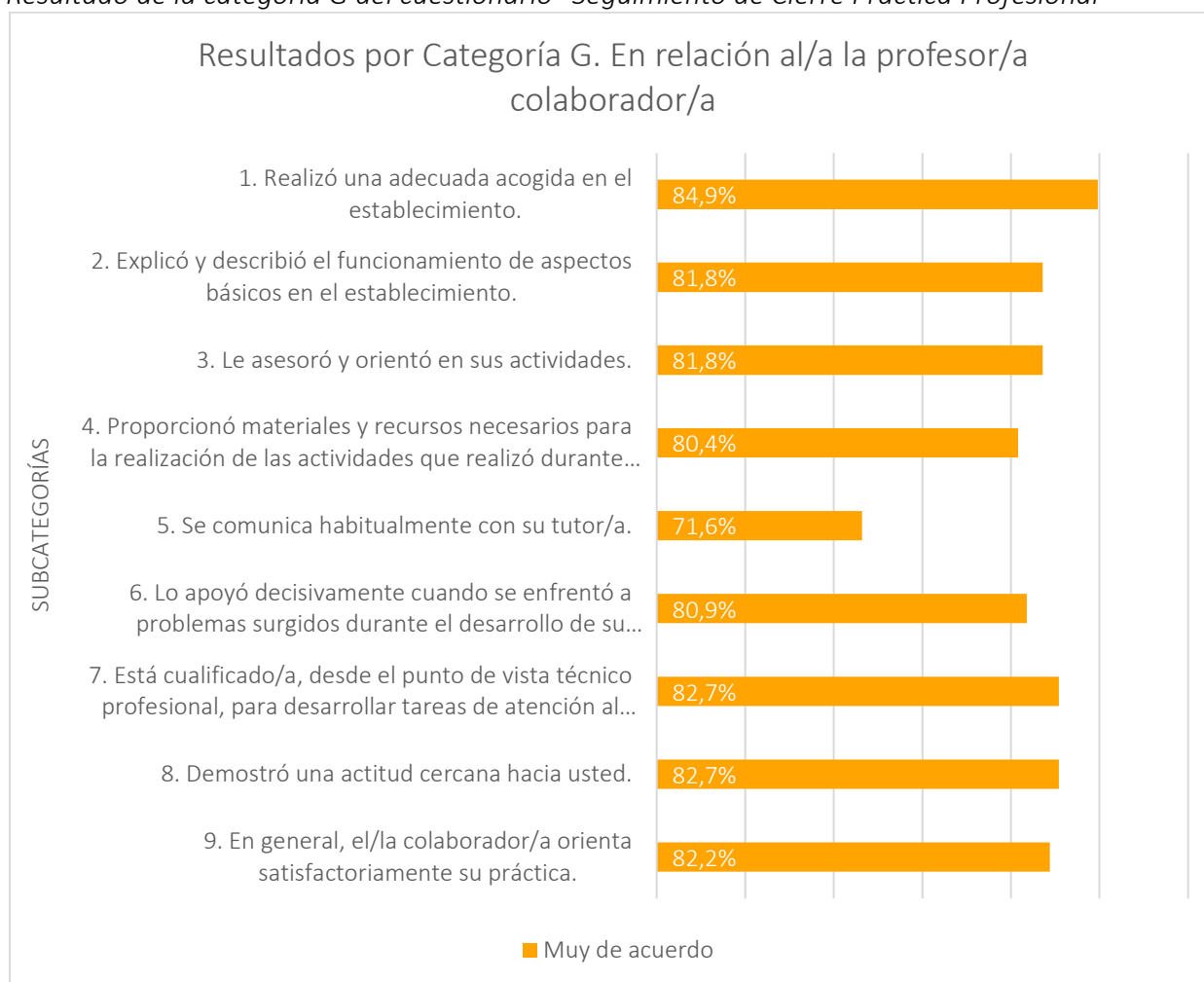
Según los datos presentados en la figura 12, se evidencia que todas las subcategorías obtuvieron una valoración del más del 80% con la respuesta “Muy de acuerdo”, por lo que, al igual que el rol del/de la tutor/a de especialidad, se deduce que el rol del/de la tutor/a de orientación también se desempeña correctamente en el proceso de práctica de las y los profesores en formación.

La subcategoría que obtuvo la mayor cantidad de respuestas “Muy de acuerdo” fue la número 4. Efectúa seguimiento a su proceso de práctica con un 84,0%. Sin embargo, la categoría que obtuvo una menor respuesta “Muy de acuerdo” fue la número 1. Actúa como fuente de información sobre las características del centro de prácticas, con un 80,4%. Esta categoría también fue la más descendida, en cuanto al rol del/de la tutor/a de especialidad.

Además, se puede interpretar que, entre las funciones del/de la tutor/a de especialidad, y el de orientación, mostradas en las figuras 11 y 12, existe una leve diferencia, favoreciendo el rol del/de la tutor/a de especialidad. Las subcategorías que demuestran una mayor diferencia, con un 2,7% de las respuestas obtenidas, entre ambos tutores son: el número 4. Efectúa seguimiento a su proceso de práctica, y el número 7 (5 en tutor/a de orientación). Actúa como apoyo fundamental en la resolución de problemas surgidos durante el desarrollo de la práctica.

Figura 13

Resultado de la categoría G del cuestionario "Seguimiento de Cierre Práctica Profesional"



Fuente: Elaboración Propia.

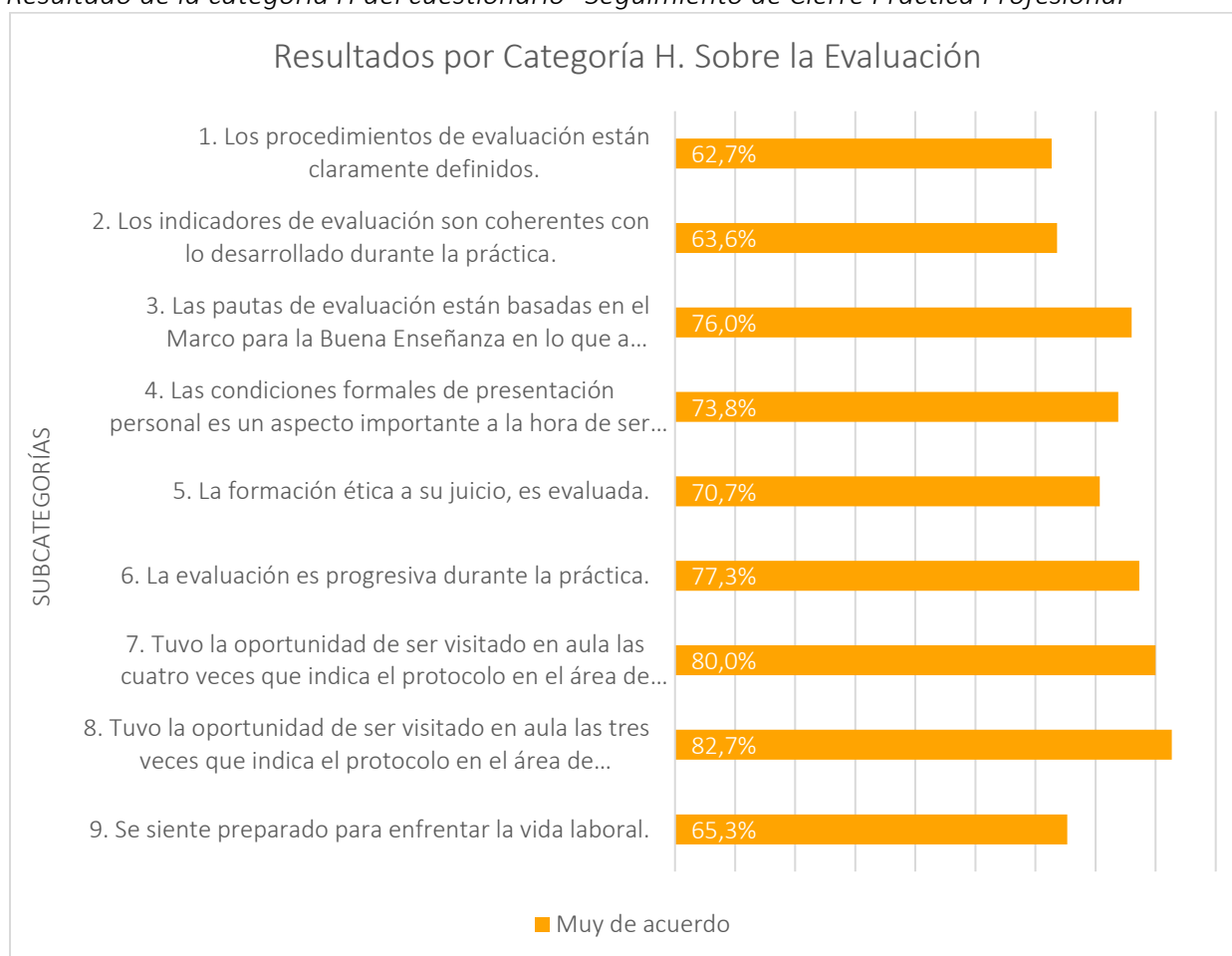
Acorde con la figura anterior (figura 13), se evidencia que todas las subcategorías obtuvieron una valoración del más del 70% con la respuesta "Muy de acuerdo", por lo que, en comparación a los roles de el/la tutor/a de especialidad y de orientación, se deduce que el rol del/de la profesor/a colaborador/a se desempeña igualmente que ellas/os, de forma correcta,

pero en una función en particular, como la subcategoría número 5. Se comunica habitualmente con su tutor, obtiene una respuesta menor al 80%, bajando así su relevancia en el proceso de práctica de las y los profesores en formación.

Esta subcategoría que desempeña el/la profesor/a colaborador/a puede deberse a diversos factores, enfatizando que este profesional no está obligado a cumplir con este rol, salvo a mutuo acuerdo con el equipo directivo donde desempeña su profesión.

Figura 14

Resultado de la categoría H del cuestionario "Seguimiento de Cierre Práctica Profesional"



Fuente: Elaboración Propia.

Según lo presentado anteriormente (figura 14), se evidencia que todas las subcategorías obtuvieron una valoración del más del 60% con la respuesta "Muy de acuerdo". Esta es una categoría que permite visualizar cómo las y los profesores en formación perciben acerca del procedimiento de evaluación que se efectúa durante todo el proceso de su práctica profesional.

En cuanto a las subcategorías graficadas en la figura 14, se puede destacar que, las que tuvieron menor cantidad de respuestas “Muy de acuerdo” fueron: 9. Se siente preparado para enfrentar la vida laboral con un 65,3%, 2. Los indicadores de evaluación son coherentes con lo desarrollado durante la práctica con un 63,6%, y 1. Los procedimientos de evaluación están claramente definidos con un 62,7%.

4.4.2. Resultados de Orden Cualitativo

Para el análisis de los resultados obtenidos de los grupos focales, divididos en dos instancias con ocho participantes cada uno, se hará uso de las respuestas otorgadas en ambas instancias, por parte de las/os profesoras/es en formación, quienes profundizaron acerca del proceso de prácticas que gestiona esta unidad funcional, y así complementar los resultados de orden cuantitativo.

4.4.2.1. En relación con la Organización de la Práctica Profesional. La unidad funcional, como se describe en la contextualización, se encarga principalmente de vincular a las y los profesoras/es en formación en los centros de práctica, cuyos son el campo laboral de la pedagogía. Por otra parte, la unidad también se encarga de monitorear el proceso, desarrollar talleres de integración de los saberes, apoyar en recursos audiovisuales.

En cuanto a las percepciones que declararon las y los profesoras/es en formación acerca del área o aspecto en el que se debe mejorar la práctica profesional, se puede encontrar:

Con respecto a los tiempos establecidos en el calendario de práctica, sobre todo, al momento de la inmersión del profesor/a en formación:

“Dentro de lo que se debe mejorar respecto al proceso de práctica es la adecuación de los tiempos al contexto de los establecimientos (centros de práctica) más que a la propia universidad.” (Profesor/a en formación 15).

“Yo creo que en la comunicación entre la unidad de prácticas y el colegio. (...) pero al momento de llegar al colegio, las autoridades no sabían nada sobre las características de nuestra práctica ni cuánto tiempo teníamos que estar, así que hubo varias confusiones al principio.” (Profesor/a en formación 8).

Por otro lado, existen percepciones acerca de los talleres de integración de los saberes que imparte la universidad, y que son organizados por la unidad funcional:

“Pienso que en la gestión administrativa, respecto al horario de los talleres de carácter obligatorio, puesto que estos pueden ser realizados durante la etapa de espera de la respuesta de los centros de práctica como también durante la etapa de observación previa al comienzo de la docencia directa. Debido a que la realización de los talleres durante el mes de abril resultaba en un obstáculo al horario general y una carga importuna, lo cual se puede manejar de óptima forma cambiando la calendarización de los talleres a las primeras dos semanas de clases durante el mes de marzo.” (Profesor/a en formación 1).

“Creo que una de las principales falencias es que los talleres de integración de los saberes se realicen muy tardíamente y también siento que falta que se nos enseñen más estrategias y herramientas para realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje innovador y significativo.” (Profesor/a en formación 9).

Además, se sugiere en cuanto al rol del profesor/a tutor/a:

“Yo creo que en general, el proceso de práctica profesional es bueno, no se consideran mayores sugerencias, pero considerando experiencias de compañeros de diversas carreras, se sugiere contemplar las situaciones particulares con los tutores y el cambio de ellos durante el proceso.” (Profesor/a en formación 7).

Por último, un/a profesor/a en formación se refirió a la evaluación de la práctica:

“Considero que durante las evaluaciones se debe tener en cuenta los tiempos y su disposición, por ejemplo, con los cambios de actividades en los establecimientos, sin que esto llegue a afectarnos en las evaluaciones. También mejorar algunos ítems en las rúbricas de evaluación, ya que en algunos casos son poco claros o se repiten.” (Profesor/a en formación 16).

4.4.2.2. En relación con las debilidades que declaran las y los profesoras/es en formación.

Esto permite que la unidad funcional pueda dar cuenta a las escuelas de pedagogía de ciertas debilidades detectadas en las y los profesoras/es en formación, para poder enfatizar las áreas en las que no se sienten preparadas/os profesionalmente, y desarrollar seguimiento al perfil de egreso. También le permite a la unidad funcional poder abarcar algunos temas para organizar futuros talleres de saberes integrados.

Con respecto a esta pregunta, las y los profesoras/es en formación manifiestan lo siguiente:

“En mi caso, yo requiero formación en el área psicológica y emocional para poder resolver de mejor manera los conflictos que presenten mis estudiantes, también debo trabajar en la impostación de mi voz, y además, según comentarios de mis múltiples profesores colaboradores, ser más estricta dentro del aula”. (Profesor/a en formación 8).

“Siento que en la resolución de conflictos graves dentro del establecimiento, como el bullying, crisis psicológicas graves, robos, agresiones graves, etc.”. (Profesor/a en formación 5).

“En mi opinión, me siento un poco disconforme con mi conocimiento en los temas a tratar en Orientación, ya que, si bien el programa da los objetivos, éstos son muy generales. También no me siento preparado para realizar reuniones a apoderados”. (Profesor/a en formación 9).

“Entre las áreas en que me siento menos preparado para realizar un óptimo desempeño se encuentran, la área administrativa, como el manejo del libro de clases; el área evaluativa, como la realización de pruebas, yo poseo dominio, pero se me complejiza un poco; y en el área educativa, en cómo ser profesor jefe.”. (Profesor/a en formación 1).

“Definitivamente, hacer clases a estudiantes con NEE. Siento que aún es un reto porque no tengo la formación como tal y tampoco me han tocado muchos casos, y es difícil porque, si tuviera una situación que enfrentar, no sabría cómo hacerlo. En cuanto a la diversidad de estrategias pedagógicas creativas, aún me siento un poco débil.”. (Profesor/a en formación 11).

En resumen, las áreas en donde las y los profesoras/es en formación manifestaron que se sienten débil en su formación profesional son: el manejo de grupo y de resolución de conflictos, contención emocional, impostación de la voz, la asignatura de Orientación y el rol de profesor/a jefe, en el área administrativa, en el área de la evaluación, y el trabajo con estudiantes que tienen NEE.

4.4.2.3. En relación con las fortalezas que declaran las y los profesoras/es en formación.

Esto permite que la unidad funcional pueda informar a las escuelas de pedagogía de las fortalezas adquiridas en las y los profesoras/es en formación, que contribuyen netamente al cumplimiento del perfil de egreso, y permite también continuar con estos temas a fortalecer la formación.

Las y los profesoras/es en formación mencionan:

“Yo adquirí muchos conocimientos que solo se pueden adquirir ejerciendo la docencia en aula, trabajar colaborativamente con docentes y agentes de un establecimiento educativo. Siento que con esta experiencia, reforcé la vocación por la pedagogía.” (Profesor/a en formación 4).

“En mi caso, aprendí distintos tipos de aprendizaje que desafían la educación, como el aprendizaje basado en juegos, aprendizaje profundo y aprendizaje basado en proyectos. También pude transmitir conocimientos de forma adecuada.” (Profesor/a en formación 12).

“Creo que en el control de grupo, logrando cooperación y participación en clases; cercanía con los y las estudiantes que me hacen crear didácticas personalizadas al tipo de estudiantes que tengo, y tener empatía hacia ellos, creando lazos importantes para crear un aula segura y confortable para el trabajo en clases.” (Profesor/a en formación 2).

“Dentro de mis fortalezas está el haber generado un vínculo con los párvulos, tener buena comunicación con mi tutora, educadora colaboradora y la técnico en Educación Parvularia”. (Profesor/a en formación 14).

“(…), fui capaz de formar vínculos con los estudiantes a los que les hice clase, incluso si fueron durante un reemplazo de una sola vez y estoy muy orgullosa de haber establecido un ambiente de confianza para ellos”. (Profesor/a en formación 16).

En resumen, las principales fortalezas que perciben las y los profesoras/es en formación consigo mismas/s son: el aprendizaje como experiencia vivida, el trabajo colaborativo, la cercanía y empatía con sus estudiantes, y la comunicación.

4.4.2.4. En relación con algún aspecto no visto durante esta intervención. Se abrió espacio para que las y los profesoras/es en formación puedan opinar acerca de algún aspecto que no se haya visto durante esta intervención, o durante la aplicación del cuestionario, y que ellas/os consideren relevante para analizar. Las y los profesoras/es en formación dijeron lo siguiente:

“ Yo creo que durante el proceso de práctica, la comunicación que se estableció entre el centro de practica y la universidad fue muy poca, y así mismo lo expresaron la encargada de la unidad técnica pedagógica, las profesoras colaboradoras y la encargada del área de orientación de la escuela. Esta última expreso que no sucedía lo mismo con otros estudiantes en práctica, en donde la universidad tenía mayor comunicación con el establecimiento.” (Profesor/a en formación 3).

“(…) los encargados de práctica deberían de conocer la opinión de las estudiantes en sus centros de práctica y hacer un catastro de que centros de formación son los adecuados para recibir alumnas en práctica, ya que no todas las educadoras cuentan con la disposición de recibir alumnas en práctica”. (Profesor/a en formación 6).

“Creo que es importante tener tutores que realmente se adecuen al contexto escolar de cada practicante, ya que no todos tendremos los mismos cursos y/o realidades. Lo más importante sería que los tutores no tuvieran expectativas propias tan elevadas de sus practicantes ya que no todos enseñaremos de la misma forma. También me gustaría destacar que debiese existir más comprensión y empatía al momento de cometer un error como practicante, ya que a veces sentía que todo debía salir perfecto y eso creaba una presión innecesaria.” (Profesor/a en formación 16).

“Lo que puedo decir es que yo siento que hay muchas ocasiones en las que se pide información que ya se ha entregado, resulta repetitivo. Por ejemplo, entregar datos del profesor colaborador o escribir en las bitácoras lo que ya se ve en los documentos requeridos (planificaciones de clase). (...). Y lo otro, es que no me gustó tener que realizar el proyecto en conjunto, y me sentí un poco forzado a hacerlo, por no decir que me pareció poco clara la información al respecto desde el inicio, me costó bastante tiempo entender lo que se quería lograr.”. (Profesor/a en formación 13).

“Aparte de lo que dijeron mis compañeros, se debería considerar la situación socioemocional del docente en formación durante su proceso de práctica”. (Profesor/a en formación 12).

Según lo que señalan las y los profesores en formación, se evidencia que ellas/os carecen de apoyo socioemocional frente a diversas situaciones. También se evidencia carencia en el monitoreo de las prácticas, en cuanto al proceso que desempeña el o la profesor/a en formación, como también de parte de los actores de la triada formativa (tutor/a de especialidad y de orientación, y profesor/a colaborador/a), y el poco contacto que puede llegar a tener esta unidad con los centros de práctica.

4.4.3. Integración de los Resultados

Para los resultados de la recolección de datos del orden cuantitativo, se analizaron resultados de las categorías más descendidas, junto con sus reactivos más descendidos, de acuerdo al porcentaje de respuestas “Muy de acuerdo”. En la siguiente tabla (tabla 9), se puede resumir las categorías, con sus respectivos reactivos más descendidos, bajo el 60% de las preferencias:

Tabla 9

Resultados de categorías y reactivos más descendidos del cuestionario “Seguimiento de Cierre Práctica Profesional”

Categorías (3)	% Respuestas “Muy de acuerdo”	Reactivos (16)	% Respuestas “Muy de acuerdo”
A. En relación a la organización de su práctica profesional	59,9	1. La información proporcionada por el protocolo de prácticas.	51,2
		2. La fecha en que fue presentada/o en el centro de práctica fue adecuada.	53,3
		3. La distribución de las actividades a desarrollar durante la práctica es correcto.	54,2
B. Sobre los talleres de integración de los saberes	38,5	1. La existencia de talleres es útil para el desempeño durante la práctica.	52,9
		2. Las fechas en que se efectúan los talleres son adecuadas.	24,0
		3. Los horarios de realización son apropiados.	22,2

Categorías (3)	% Respuestas "Muy de acuerdo"	Reactivos (16)	% Respuestas "Muy de acuerdo"
B. Sobre los talleres de integración de los saberes	38,5	4. La convocatoria del lugar y hora de desarrollo de los talleres es correcta.	36,0
		5. Los talleres proporcionan información pertinente y útil para el desempeño durante la práctica.	49,8
		6. En general, la asistencia a los talleres resulta una experiencia formativa.	40,4
		7. Los talleres favorecen el posterior desempeño durante la práctica.	44,4
C. La valoración que usted le asigna a los talleres de integración de los saberes	52,1	1. Taller de protocolo.	48,0
		3. Taller Manejo de Grupo.	50,7
		4. Taller de Habilidades Sociales.	48,0
		5. Taller uso del libro de clases.	52,9
		6. Taller de uso de Tecnologías y Comunicación (TIC).	52,4

Fuente: Elaboración Propia.

En cambio, para los resultados de recolección de datos de orden cualitativo, se analizaron las respuestas a las preguntas realizadas durante las dos instancias de grupos focales, cuyas preguntas enfatizaron acerca de las categorías más descendidas en la etapa de recolección de datos de orden cuantitativo. Estas respuestas se resumen en la siguiente tabla (tabla 10):

Tabla 10

Respuestas a preguntas desarrolladas durante los grupos focales, y su categorización

Preguntas	Resumen Respuestas	Categorización
1. En relación a la Organización de la Práctica Profesional	Tiempos establecidos en el calendario de práctica Talleres de integración de los saberes Rol del profesor/a tutor/a Evaluación	ORGANIZACIÓN
2. En relación a las debilidades que declaran las y los profesoras/es en formación.	El manejo de grupo y de resolución de conflictos Contención emocional Impostación de la voz La asignatura de Orientación y el rol de profesor/a jefe En el área administrativa En el área de la evaluación Trabajo con estudiantes que tienen NEE	TEMÁTICAS DE TALLERES DE INTEGRACIÓN DE LOS SABERES

Preguntas	Resumen Respuestas	Categorización
3. En relación a las fortalezas que declaran las y los profesoras/es en formación.	El aprendizaje como experiencia vivida	PROCESO DE APRENDIZAJE
	El trabajo colaborativo	TEMÁTICAS DE TALLERES DE INTEGRACIÓN DE LOS SABERES
	La cercanía y empatía con sus estudiantes	TEMÁTICAS DE TALLERES DE INTEGRACIÓN DE LOS SABERES
	La comunicación	TEMÁTICAS DE TALLERES DE INTEGRACIÓN DE LOS SABERES
4. En relación a algún aspecto no visto durante esta intervención.	Apoyo socioemocional frente a diversas situaciones	INTEGRACIÓN DE LOS SABERES
	Monitoreo de las prácticas	ORGANIZACIÓN
	Poco contacto entre la unidad con los centros de práctica	ORGANIZACIÓN

Fuente: Elaboración Propia.

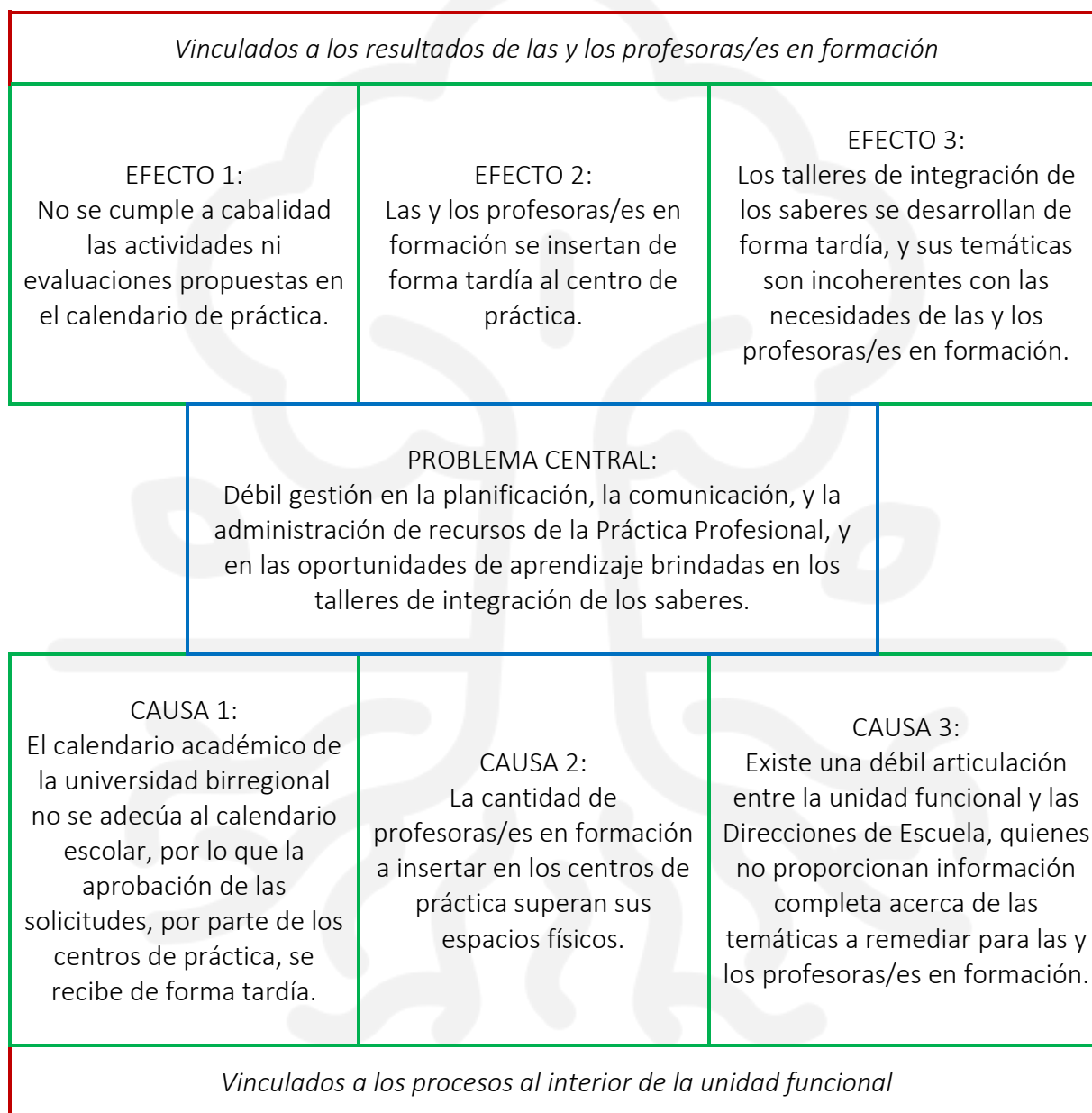
Como se puede apreciar, en ambas etapas de resultados, que efectivamente, la organización de la práctica profesional, junto con la organización de los talleres de integración de los saberes, y sus temáticas, son las áreas o tareas de la unidad funcional que presentan mayores dificultades al momento de su ejecución, y que las y los profesoras/es en formación manifiestan que les perjudica todo el proceso formativo de su práctica.

Cabe señalar que ambas tareas se desarrollan al inicio de cada semestre, por lo que se deduce que la principal dificultad se presenta en esta instancia.

4.5. Árbol de Problemas

Figura 15

Árbol de Problemas que presenta una Unidad Funcional de una Institución de Educación Superior Chilena



Fuente: Elaboración Propia.

4.5.1. El problema

Débil gestión en la planificación, la comunicación, y la administración de recursos de la Práctica Profesional, y en las oportunidades de aprendizaje brindadas en los talleres de integración

de los saberes. La unidad funcional trabaja en función de lo que establece la universidad birregional, y la información que proporcionan las Escuelas de Pedagogía, por lo que esta unidad depende de distintos actores para su correcto funcionamiento, y no trabaja de forma autónoma. Por lo tanto, se deduce que, tras este hecho, la unidad depende de varios factores externos que no le permiten solucionar ciertas problemáticas que afectan su funcionamiento.

Por otro lado, la unidad también depende de varios factores internos con los que debe lidiar en su tarea, pero son provocados mayoritariamente de los factores externos.

4.5.2. Las causas

4.5.2.1. Causa 1. El calendario académico de la universidad birregional no se adecúa al calendario escolar, por lo que la aprobación de las solicitudes, por parte de los centros de práctica, se recibe de forma tardía.

La universidad birregional, así como cualquier institución de educación superior estatal del país, establece cada año un calendario académico que afecta el funcionamiento de todas las áreas de la institución, incluyendo las tareas de docencia y de administración. Actualmente, las universidades estatales gozan de autonomía académica, administrativa y económica (Ley 21094, art.2, 2018), por lo que forman parte de la Administración del Estado, por medio del Presidente de la República, a través del Ministerio de Educación. Por lo tanto, lo que establece el ministerio, la universidad tiene la opción de acatar las indicaciones, pero no la obligación. Por esta razón, es que las universidades estatales no están obligadas en seguir o coincidir su calendario académico con el calendario del sistema escolar. Además, las universidades desempeñan tareas de tipo macro, en comparación con las comunidades escolares, por lo que también influye que las universidades trabajen de marzo a enero del año siguiente, en comparación con el sistema escolar, que trabaja de marzo a diciembre del mismo año, a excepción de los equipos directivos quienes generalmente desempeñan funciones hasta la primera semana del mes de enero del año siguiente.

4.5.2.2. Causa 2. La cantidad de profesoras/es en formación a insertar en los centros de práctica superan sus espacios físicos.

Tal como se muestran en las tablas 2 y 3 (punto 3.3., p.8), para desarrollar la inmersión de más de 1.000 estudiantes en tan sólo 58 establecimientos, demuestra lo complejo que la gestión

de la unidad funcional debe desarrollar para cumplir con el proceso formativo de la línea práctica de las carreras de pedagogía. Como la ley 20903 establece que las prácticas deben ser tempranas y progresivas (Ley 20903, art.2, 2016), las carreras de pedagogía han tenido que aumentar la cantidad de prácticas en sus mallas curriculares, lo que ha significado también, para la unidad funcional, ampliar los centros de práctica y establecer otras estrategias de inmersión en las distintas etapas de las prácticas.

4.5.2.3. Causa 3. Las Direcciones de Escuela no proporcionan información completa de las temáticas a remediar para las y los profesoras/es en formación.

Para una persona que cursa estudios de pregrado o postgrado de cualquier institución, debe aprobar varias asignaturas que le permitan la habilitación y obtención de su título profesional, y/o grado académico. Sin embargo, para cualquier institución, incluyendo la universidad birregional, las asignaturas que se dictan durante la trayectoria formativa no siempre cumplen a cabalidad lo que está programado. Esto puede ser causado por la metodología del profesorado, o por el tiempo que se desarrolla la asignatura, o por la falta de contenido en el programa de estudio, o por circunstancias de fuerza mayor como catástrofes naturales, emergencias sanitarias, o conflictos civiles y/o militares, lo que debilita o desarrolla desventajas en la formación de las y los profesoras/es en formación, que son perjudicadas/os en carecer de competencias disciplinares y pedagógicas. Por estas razones, es que la unidad funcional creó una instancia para todas/os las/os profesoras/es en formación que requieren remediar o reforzar ciertos contenidos, antes de su ingreso a la práctica. No obstante, quienes se encargan de administrar el currículum de la respectiva carrera de pedagogía, y también, quienes están en conocimiento de las fortalezas y debilidades que presentan las y los estudiantes, son las Escuelas de Pedagogía, por medio de sus Direcciones, quienes no siempre proporcionan la completa información del proceso formativo de las/os profesoras/es en formación. El trabajo entre las direcciones de escuela y la unidad funcional debiese ser colaborativa, pero por diversas razones, se dificulta esta tarea, ya que las direcciones de escuela también dependen de factores externos, ya sea por los departamentos de la Facultad, o la situación académica y personal de cada una/o de sus estudiantes.

4.5.3. Los efectos

4.5.3.1. Efecto 1. No se cumple a cabalidad las actividades ni evaluaciones propuestas en el calendario de práctica.

Este efecto deriva de la Causa 1 (4.5.2.1.), debido a que, como se inicia de forma tardía la asignatura práctica, se retrasa todo el calendario con sus respectivas actividades y evaluaciones, lo que las/os académicas/os de la asignatura de prácticas iniciales, intermedias, y avanzadas, han tenido que ajustar su calendarización, reduciendo la cantidad de semanas y aumentando horas de permanencia, y/o eliminar ciertas actividades. En el caso de la práctica profesional, se reducen la cantidad de semanas de colaboración y apoyo, generalmente de dos semanas a una, y si excediera el ingreso tardío, también disminuyen la cantidad de semanas de docencia directa.

4.5.3.2. Efecto 2. Las y los profesoras/es en formación se insertan de forma tardía al centro de práctica.

Como la universidad birregional se desempeña de forma autónoma, no tiene la obligación de seguir las directrices del Ministerio de Educación, por lo que el calendario académico de la universidad no se adapta al calendario escolar. Esta causa tiene como efecto varias consecuencias, entre ellas:

- La tardía inscripción de asignaturas de la línea de formación práctica, lo que permite su habilitación para cursarla, y que la o el profesora/or en formación tenga la condición de alumna/o regular de la institución.
- La tardía respuesta de las comunidades escolares (centros de práctica), porque una vez confirmadas/os las/os estudiantes que desarrollarán práctica, se postulan a través de medios formales, pero las comunidades escolares ya han iniciado su año escolar, lo que dificulta a que puedan responder a tiempo la solicitud.
- La disponibilidad de cupos de las comunidades escolares. Como en todas las regiones del país, estas cuentan con una o más instituciones de educación superior, y la oferta de centros de práctica son reducidas, ya que se concentran en las ciudades más importantes (o con más población), por lo que se reducen las probabilidades que acepten la solicitud. En el caso de la universidad birregional, situado en la sede Chillán, existen otras seis instituciones de educación, una universidad privada tradicional, una

universidad privada autónoma, tres institutos profesionales, y un centro de formación técnica.

4.5.3.3. Efecto 3. Los talleres de integración de los saberes se desarrollan de forma tardía, y sus temáticas son incoherentes con las necesidades de las y los profesoras/es en formación.

Este efecto deriva también de la Causa 1 (4.5.2.1.), y de la Causa 3 (4.5.2.3.). Con respecto a la Causa 1, como el calendario académico de la universidad inicia una vez ya comenzado el calendario escolar, la inscripción de las asignaturas es tardía; y por ende, los talleres de integración de los saberes se realizan de forma tardía, ya que va dirigido a quienes desarrollan la práctica. Por otra parte, referido a la Causa 3, como las Direcciones de Escuela reciben la inscripción, deben analizar las temáticas que necesitan como carrera remediar, pero como la gestión se desarrolla en contra del tiempo, se toman temáticas que están en conocimiento en la Facultad que actualmente están debilitando la formación. Sin embargo, no se personaliza a la cohorte que desarrollará práctica.

5. PROPUESTA DE MEJORA

5.1. Resumen Ejecutivo

La presente propuesta de mejora a esta unidad funcional pretende contribuir a mejorar su sistema de coordinación, asociada a la gestión de la inmersión de las y los profesoras/es en formación, así como también, la base formativa y la preparación que tienen para enfrentar su práctica en su centro de práctica.

La propuesta aborda las tres causas presentadas en el árbol de problemas del presente documento:

- **Causa 1.** El calendario académico de la universidad birregional no se adecúa al calendario escolar, por lo que la aprobación de las solicitudes, por parte de los centros de práctica, se recibe de forma tardía.
- **Causa 2.** La cantidad de profesoras/es en formación a insertar en los centros de práctica superan sus espacios físicos.
- **Causa 3.** Las Direcciones de Escuela no proporcionan información completa de las temáticas a remediar para las y los profesoras/es en formación.

La cual pretende desarrollar un **Plan de Optimización al Método de Inmersión**, para complementar al Modelo de Prácticas existente, y que permita reorganizar los procedimientos de inmersión de la unidad funcional, así como también, las tareas y funciones, para optimizar el tiempo de gestión y el espacio de los centros de práctica al gestionar los cupos, y diagnosticar las temáticas de aprendizaje pertinentes que necesitan las y los profesoras/es en formación.

Esta propuesta implicará también fortalecer el trabajo colaborativo entre las unidades académicas y administrativas dentro de la Facultad, y dar a conocer el sistema que lleva adelante la unidad funcional hacia la comunidad universitaria.

Esta propuesta busca mejorar los procesos de inmersión de la unidad funcional, en cuanto a la comunicación, gestión temprana y colaboración en equipo con los centros de práctica, las escuelas de pedagogía, departamentos de la Facultad correspondiente, y los actores involucrados en el proceso, quienes actualmente conforman la triada formativa (profesor/a tutor/a – profesor/a colaborador/a – profesor/a en formación).

5.2. Impacto de la Propuesta de Mejora

La propuesta de mejora espera impactar positivamente en los procesos de gestión de la unidad funcional, que se ve involucrada directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los profesoras/es en formación, por medio de sus prácticas pedagógicas. Esto permitirá mejorar los tiempos de gestión para insertar tempranamente a las y los profesoras/es en formación en sus centros de práctica. Así también, distribuir de mejor forma la cantidad de profesoras/es en formación en los centros de práctica, para que sus espacios no se vean perjudicados, y también mejorar la distribución de prácticas en sus respectivas etapas. Y por último, preparar a las y los profesoras/es en formación a la inmersión de su práctica profesional, a través de talleres de inducción que sean de forma oportuna, temprana, y coherente con las debilidades que presentaron en su trayectoria formativa de práctica.

5.3. Objetivo de la Propuesta de Mejora

Contribuir al mejoramiento del sistema de gestión de una unidad funcional de una universidad birregional, por medio de un plan de optimización al método de inmersión que permita complementar a la organización de los procesos de práctica, en cuanto a sus tiempos, espacios y oportunidades de aprendizaje.

5.4. Estrategia Propuesta

Un plan de optimización al método de inmersión para la unidad funcional de la universidad birregional, que pretende optimizar su sistema organizacional, con foco en fortalecer la implementación de una gestión oportuna, equitativa, coherente con las realidades de las comunidades escolares, y las necesidades formativas de las y los profesoras/es en formación.

5.5. Metas de Efectividad y sus Resultados Esperados de la Propuesta de Mejora

En la siguiente tabla (Ver tabla 11) se establecen las metas de efectividad con las que esta propuesta de mejora pretende lograr, presentando sus resultados esperados, sus indicadores de resultado y sus medios de verificación:

Tabla 11

Metas de Efectividad con sus Resultados Esperados de la Propuesta de Mejora

N°	Meta de Efectividad	Resultado Esperado	Indicadores de resultados	Medios de Verificación
			Mapeo de centros de práctica, dividiéndolos en prácticas intermedias y avanzadas, según experiencias anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> • Nómina actualizada de centros de práctica. • Tabla de distribución de centros de práctica por tipo de práctica.
1	Al menos el 75% del proceso de asignación de centros de práctica se distribuye adecuadamente, según el requerimiento de cada tipo de práctica	Plan de distribución de los centros de práctica en la Conurbación Chillán-Chillán Viejo, según la disponibilidad de cursos, y los tipos de práctica que admiten.	<p>Catastro de disponibilidad de cursos por nivel que tiene cada centro de práctica.</p> <p>Distribución de los centros de práctica para las prácticas intermedias y avanzadas de cada carrera de pedagogía, según su cantidad de estudiantes, en la Conurbación Chillán-Chillán Viejo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nómina actualizada de centros de práctica. • Tabla de distribución de centros de práctica por tipo de práctica. • Listado de centros de práctica por carrera de pedagogía para cada tipo de práctica.
2	Al menos el 80% de las y los profesoras/es en formación inician su inmersión práctica, de acuerdo con el calendario académico de prácticas	Plan de comunicación estratégica con los centros de práctica, estableciendo mecanismos de gestión de forma temprana.	Actualización la nómina de centros de práctica de las regiones de Ñuble, Biobío, Maule y Araucanía, con los datos de Dirección, UTP, Coordinaciones de Ciclo y/o de Departamento (si corresponde).	<ul style="list-style-type: none"> • Nómina actualizada de centros de práctica.

N°	Meta de Efectividad	Resultado Esperado	Indicadores de resultados	Medios de Verificación
2	Al menos el 80% de las y los profesoras/es en formación inician su inmersión práctica, de acuerdo con el calendario académico de prácticas	Plan de comunicación estratégica con los centros de práctica, estableciendo mecanismos de gestión de forma temprana.	Calendarización del procedimiento de comunicación con los centros de práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Listado de acciones • Carta Gantt
			Socialización de la propuesta de cupos por práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Asignación de cupos por práctica de la respectiva carrera
			Socialización del calendario de práctica a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de calendarización ajustado con el calendario escolar, frente a diversas situaciones que establece la universidad u otras situaciones fortuitas.
			Desarrollo del seguimiento de respuesta a las solicitudes hechas.	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico • Llamada telefónica, con respaldo de la respuesta por correo electrónico • Visita presencial, con acta de reunión enviada por correo electrónico • Reunión por videoconferencia, en casos especiales, con acta de reunión enviada por correo electrónico
			Agenda de fechas de presentación de solicitudes aceptadas	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico • Llamada telefónica • Mensaje a través de aplicación de mensajería instantánea

N°	Meta de Efectividad	Resultado Esperado	Indicadores de resultados	Medios de Verificación
3	Al menos el 80% de las estrategias de comunicación entre la unidad funcional y las/os profesoras/es de formación observan mejoras	Plan de fortalecimiento a las estrategias de comunicación con las y los profesoras/es en formación.	Evaluación del procedimiento actual de comunicación entre la unidad funcional y las/os profesoras/es en formación	<ul style="list-style-type: none"> Informe de cierre del semestre de práctica anterior
			Análisis de las fortalezas, debilidades, y propuestas de mejora en cuanto a las estrategias de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Compilado de fortalezas, debilidades, y propuestas de mejora Informe de análisis de las estrategias de comunicación
			Diseño del plan de fortalecimiento a las estrategias de comunicación con las y los profesoras/es en formación.	<ul style="list-style-type: none"> Diseño del plan de fortalecimiento
			Evaluación del diseño del plan de fortalecimiento	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta de percepción de mejoras
4	Al menos el 80% de las temáticas de los talleres de integración de saberes son coherentes con las necesidades de las y los profesoras/es en formación	Plan de recolección de necesidades académicas pedagógicas y/o disciplinares de las/os profesoras/es en formación.	El 100% de las y los profesoras/es en formación participan en el plan de recolección de sus necesidades académicas.	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta de necesidades Nómina de estudiantes
			Revisión de las necesidades académicas que manifiestan las/os profesoras/es en formación.	<ul style="list-style-type: none"> Resultados de la encuesta de necesidades Nómina de estudiantes

N°	Meta de Efectividad	Resultado Esperado	Indicadores de resultados	Medios de Verificación
4	Al menos el 80% de las temáticas de los talleres de integración de saberes son coherentes con las necesidades de las y los profesoras/es en formación	Plan de recolección de necesidades académicas pedagógicas y/o disciplinares de las/os profesoras/es en formación.	Desarrollo del reporte de necesidades académicas de cada carrera de pedagogía para su entrega a la Dirección de Escuela respectiva. Revisión del reporte de las necesidades académicas con cada Dirección de Escuela y Coordinación de Práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Reporte de necesidades académicas del profesorado en formación • Lista de asistencia • Acta de reunión

Fuente: Elaboración Propia.

5.6. Diseño y Programación de Actividades de la Propuesta de Mejora

Para la implementación del **Plan de Optimización al Método de Inmersión de la unidad funcional**, es necesario poder contar con los antecedentes del profesorado en formación, así como también, los antecedentes de cada centro de práctica, y el involucramiento de todas/os las/os actores que participan en el proceso de práctica, ya sea la Dirección de Escuela, la Coordinación de Práctica, y los integrantes de la unidad funcional, incluyendo a su coordinación general, profesional encargada/o de la vinculación de prácticas, y su Comité Académico Asesor.

En la siguiente tabla (Ver tabla 12) se visualiza la tributación de los resultados esperados de la propuesta de mejora con el diseño y la programación de las actividades con las que pretende *“contribuir al mejoramiento del sistema de gestión de una unidad funcional de una universidad birregional, por medio de un método que permita complementar a la organización de los procesos de práctica, en cuánto a sus tiempos, espacios, y oportunidades de aprendizaje”*.

Tabla 12

Diseño y Programación de las Actividades que tributan a los Resultados Esperados de la Propuesta de Mejora

N°	Resultado Esperado	Nombre de la Actividad	Descripción de la Actividad	Duración	Responsable
1	Plan de distribución de los centros de práctica en la Conurbación Chillán-Chillán Viejo, según la disponibilidad de cursos, y los tipos de práctica que admiten.	1.1. Mapeo de centros de práctica	<p>Se elabora un mapeo de centros de práctica, enfocado en la Conurbación Chillán-Chillán Viejo, tomando en cuenta la nómina actual de centros de práctica (que posteriormente será actualizada).</p> <p>Se toma en cuenta las experiencias pasadas con dichos centros, ya que no todos aceptan solicitudes de prácticas intermedias o de menor duración.</p> <p>Se hace una distinción por la modalidad de enseñanza que desarrollan los centros de práctica, y se distribuyen a través de una tabla que distingue centros de práctica para la etapa intermedia y la etapa avanzada.</p>	2 semanas	Profesional encargado
		1.2. Catastro de cantidad de cursos por nivel de los centros de práctica	<p>Complementando al mapeo de centros de práctica, y tomando en cuenta la nómina actualizada, se elabora por cada centro de práctica un catastro que señale la cantidad de cursos por nivel. Esto para evitar la saturación de espacios de las prácticas.</p> <p>Se toma en cuenta la cantidad histórica de cupos aceptados por dichos centros, así como también, el centro de práctica lo declara a través de su PEI, o por Admisión Escolar del MINEDUC.</p>	2 semanas	Profesional encargado

N°	Resultado Esperado	Nombre de la Actividad	Descripción de la Actividad	Duración	Responsable
1	Plan de distribución de los centros de práctica en la Conurbación Chillán-Chillán Viejo, según la disponibilidad de cursos, y los tipos de práctica que admiten.	1.3. Desarrollo de listado de centros de práctica por tipo de práctica para cada carrera de pedagogía	Luego de desarrollar el mapeo y el catastro de disponibilidad de cupos, se desarrolla un listado donde se asignan cantidad de cupos para cada carrera por centro de práctica, haciendo distinción por el tipo de práctica. Posteriormente, se tabla dicha distribución. Se considera también la experiencia vivida del profesorado en formación en prácticas anteriores.	2 semanas	Profesional encargado Coordinadora General
2	Plan de comunicación estratégica con los centros de práctica, estableciendo mecanismos de gestión de forma temprana.	2.1. Actualización de la nómina de centros de práctica.	Esta actividad constará en actualizar la nómina de centros de práctica en convenio con la universidad birregional, a través de la herramienta Microsoft Excel. Los datos a actualizar son: Nombre Director/a, Jefa/e UTP, o persona de contacto para hacer la gestión, dirección, correo electrónico de cada miembro del Equipo Directivo, teléfonos, ya sea fijo y celulares.	2 semanas	Profesional encargado Secretaria de la Unidad
		2.2. Cronograma del proceso de comunicación con los centros de práctica.	Esta actividad constará en desarrollar una Carta Gantt para llevar un cronograma del proceso de comunicación con los centros de práctica, incluyendo un listado de acciones como el envío de correos electrónicos, llamadas telefónicas, y visitas presenciales o reuniones virtuales.	1 semana	Profesional encargado Coordinadora General Secretaria de la Unidad

N°	Resultado Esperado	Nombre de la Actividad	Descripción de la Actividad	Duración	Responsable
2	Plan de comunicación estratégica con los centros de práctica, estableciendo mecanismos de gestión de forma temprana.	2.3. Socialización de la propuesta de cupos por práctica de cada carrera	Al momento de la comunicación con el centro de práctica, se socializa la propuesta de la cantidad de cupos por cada práctica de la carrera respectiva, de la cual el centro de práctica podrá aceptar la totalidad o parcialidad de los cupos, modificar la propuesta con otras prácticas que desea tener, o rechazar la solicitud.	2 semanas	Profesional encargado Coordinadora General
		2.4. Socialización del calendario de práctica con el centro de práctica	Al momento de la comunicación con el centro de práctica, se socializa el calendario de práctica para dar a conocer el inicio de la práctica, sus etapas y actividades con las que las/os profesoras/es en formación deben desarrollar, y el proceso de finalización.	2 semanas	Profesional encargado Coordinadora General
		2.5. Seguimiento de la solicitud al respectivo centro de práctica.	Acorde con el cronograma, luego del envío de solicitudes por correo electrónico, se desarrolla un seguimiento de la respuesta por llamadas telefónicas, y visitas presenciales o reuniones virtuales.	2 semanas	Profesional encargado Secretaria de la Unidad
		2.6. Agendamiento de las presentaciones de las/os profesoras/es en formación	Una vez que el centro de práctica haya analizado la propuesta y aceptado la solicitud, se acuerda una fecha de presentación con el centro de práctica, según el calendario de práctica previamente socializado, en la que las/os profesoras/es en formación se presentarán e iniciarán su práctica. Esta se agenda con anticipación por diversos canales para, posteriormente, comunicar la presentación a cada profesor/a en formación.	1 semana	Coordinadora General Profesional encargado Coordinador/a de práctica de cada carrera

N°	Resultado Esperado	Nombre de la Actividad	Descripción de la Actividad	Duración	Responsable
3	Plan de fortalecimiento a las estrategias de comunicación con las y los profesoras/es en formación	3.1. Evaluación del procedimiento de comunicación actuales	Esta actividad se desarrollará en una sesión de reunión, a través de los resultados del informe de cierre de las/os coordinadoras/es de práctica. Se realizará una evaluación al actual procedimiento de comunicación entre centro de práctica - encargado - coordinador/a de práctica - profesor/a en formación, visualizando las principales dificultades.	2 semanas	Coordinadora General Profesional encargado Coordinador/a de práctica de la carrera
		3.2. Desarrollo de análisis de las fortalezas, debilidades, y propuestas de mejora en cuanto a las estrategias de comunicación	Esta actividad se desarrollará en una sesión de reunión. Acorde con el informe de cierre, se presenta un compilado de respuestas con las fortalezas, debilidades, y propuestas de mejora que estén relacionadas con las estrategias de comunicación entre la unidad funcional y las/os profesoras/es en formación. Después de este análisis, se confeccionará un informe donde establezcan las percepciones más importantes para considerar el futuro diseño del plan de mejoramiento.	2 semanas	Coordinadora General Profesional encargado Coordinador/a de práctica de la carrera
		3.3. Diseño del plan de fortalecimiento a las estrategias de comunicación con las y los profesoras/es en formación.	Esta actividad constará de dos sesiones de reunión. Luego del análisis realizado, se diseñará un plan de fortalecimiento a las estrategias de comunicación entre la unidad funcional con las/os profesoras/es en formación, que contempla el procedimiento a seguir, los roles, y los canales de comunicación establecidos, acorde con las acciones de mejora planteados.	2 semanas	Coordinadora General Profesional encargado Coordinador/a de práctica de la carrera

N°	Resultado Esperado	Nombre de la Actividad	Descripción de la Actividad	Duración	Responsable
3	Plan de fortalecimiento a las estrategias de comunicación con las y los profesoras/es en formación	3.4. Evaluación del diseño del plan de fortalecimiento	Esta actividad constará de una encuesta de percepción de mejoras. Se presentará el diseño del plan a las y los profesoras/es en formación para evaluar la efectividad de las estrategias de comunicación, y evaluar su futura implementación para el siguiente semestre para quienes tengan práctica.	1 semana	Coordinadora General Profesional encargado Coordinador/a de práctica de la carrera
4	Plan de recolección de necesidades académicas pedagógicas y/o disciplinarias de las/os profesoras/es en formación.	4.1. Desarrollo de encuesta de necesidades académicas	Esta actividad se desarrollará en línea. Se desarrollará una encuesta, a través de Formularios de Google, para consultar acerca de las necesidades académicas que sienten las y los profesoras/es en formación para que puedan remediar, incorporando la temática en los talleres de integración de saberes.	2 semanas	Coordinadora General Profesional encargado Coordinador/a de práctica de la carrera
		4.2. Revisión de las respuestas de la sección de la encuesta	Esta actividad constará de una sesión de reunión. Los responsables analizarán las necesidades académicas que tenga cada profesor/a en formación, según la respuesta proporcionada. Estas respuestas serán categorizadas, y se realizará un análisis global para abordar las temáticas posibles de implementar en los talleres de integración de saberes.	2 semanas	Coordinadora General Profesional encargado

N°	Resultado Esperado	Nombre de la Actividad	Descripción de la Actividad	Duración	Responsable
4	Plan de recolección de necesidades académicas pedagógicas disciplinares las/os profesoras/es en formación.	4.3. Desarrollo del reporte de necesidades académicas del profesorado en formación de cada carrera de pedagogía.	Luego de desarrollar la revisión de las respuestas, se realizará para cada Dirección de Escuela, un documento que reporte las necesidades académicas del profesorado en formación. Una vez enviado este reporte, se agendará una reunión por cada carrera de pedagogía para su análisis y posible incorporación en los talleres de integración de saberes.	2 semanas	Profesional encargado Coordinadora General
		4.4. Revisión del reporte de necesidades académicas del profesorado en formación de cada carrera de pedagogía.	Esta actividad constará de una sesión de reunión. La coordinadora general y profesional encargado se reunirán con él o la directora/a de Escuela y Coordinador/a de Práctica de cada carrera, para analizar el reporte entregado con las temáticas que se encuentran consideradas en él. En esta instancia, se sugerirá que los talleres se puedan implementar, junto con los que desarrolla la Unidad, en la primera semana de práctica del siguiente semestre.	1 semana	Coordinadora General Profesional encargado Director/a de Escuela Coordinador/a de práctica de la carrera

Fuente: Elaboración Propia.

5.7. Cronograma de las Actividades a realizar durante la Implementación de la Propuesta de Mejora

En la siguiente figura (Ver figura 16), se presenta un cronograma de actividades para llevar a cabo la propuesta, a través de una Carta Gantt, donde se grafica cada actividad con su periodo de implementación. Este periodo será parametrizado por semanas.

Se espera que esta implementación se aplique en los meses de noviembre y diciembre del año anterior, y enero del año próximo, para llegar a concretar los resultados de esta propuesta de mejora al mes de marzo.

6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La propuesta presentada anteriormente contiene un fundamento teórico que expone las razones por las que la unidad funcional en estudio requeriría cambiar estrategias de la gestión que lleva, en cuanto a la organización de la Práctica Profesional y a las temáticas de los talleres de integración de saberes. Con esta fundamentación, se pretende enlazar la teoría con la realidad que vive la institución de educación superior.

La fundamentación teórica se divide en cuatro temáticas relacionadas:

6.1. Gestión Organizacional

Toda institución que esté constituida por diferentes departamentos o unidades, con el fin de cumplir una misión destinada a cubrir necesidades de muchas personas, prestar ayuda y orientación, o solucionar problemáticas, necesita contar con un gran equipo de profesionales y de elementos esenciales que permitan su desempeño. En una organización, debe existir la acción de gestionar, la cual tiene el propósito de cumplir metas y tareas, para así lograr los objetivos y concretar la misión de la institución.

Triana Hernández et al. (2021), definen la Gestión Organizacional como un proceso que involucra la planificación a corto, mediano y largo plazo, la ejecución y evaluación, para promover la identidad, integración y sostenibilidad. Así también, ésta radica en mejorar el proceso educativo mediante las funciones, relaciones e interacciones entre pares, la comunidad universitaria, y el conjunto de operaciones y acciones organizacionales.

Por otra parte, Salcedo y Penagos Rodríguez (2023) consideran que, en las Instituciones de Educación Superior, la Gestión Organizacional se concreta con una cultura que se construye a través de vínculos, donde cada actor involucrado en los procesos está tan inmerso en los procedimientos operacionales que conoce sus funciones, se adapta y cumple los objetivos que necesita alcanzar, siguiendo las conexiones entre procesos, corrigiendo errores y apoyándose mutuamente.

Por lo antes expuesto, la gestión organizacional se puede entender como un sistema donde cada componente y/o función, a través de los recursos humanos y tecnológicos, se relaciona con otro para concretar a cumplir un objetivo propuesto por toda una institución, a través de sus entidades. Un sistema donde incluye la capacidad de organizar tareas, por medio de la

planificación, anticiparse a situaciones emergentes, y de obtener distintas herramientas frente a ciertas situaciones para concretar su cometido. Esta gestión la podemos encontrar en grandes corporaciones, empresas, sociedades comerciales, o instituciones públicas o privadas de distintas áreas de desarrollo. En el caso del área de educación, las instituciones de educación superior (IES) se evidencia aún más esta gestión, ya que abarca diversos propósitos para lograr su misión. En el caso de la unidad funcional en estudio, es imprescindible desarrollar la tarea de gestionar, en las diferentes funciones que le toca desempeñar. Cuando la unidad gestiona con las y los profesoras/es en formación, con el cuerpo académico, con los centros de práctica, está representando a la institución frente a los procesos de inmersión, por lo que cada persona que conforma la unidad es esencial para concretar los procesos formativos, y cada una desempeña un rol importante a la hora de gestionar.

La gestión, en el contexto educativo chileno, también va de la mano con la calidad, como una política pública de gestión educativa. De hecho, en Chile, la gestión institucional representa un área de evaluación al momento del proceso de acreditación de una IES por la CNA (Ley 20129, 2006, Artículo 17). Por otra parte, Pedraja-Rejas et al. (2020) explican que cuando se habla de garantizar la calidad en una IES, no solo se refiere a cumplir estándares mínimos de exigencias, sino más bien es un proceso que se construye a través del alineamiento de objetivos e intereses de diversos actores, como los institucionales, lo de los estudiantes y los de la sociedad en general. La formación de profesionales competentes es la clave para mantenerse competitivos en un mundo cambiante.

En Chile, los procesos de aseguramiento de la calidad institucional son exigentes, en los cuales tanto la autoevaluación como la acreditación institucional, forman parte de las políticas públicas, alineadas con los estándares exigidos no sólo por instancias gubernamentales, sino principalmente por demandas del entorno, las cuales se dirigen precisamente a exigencias especiales provenientes del conocimiento propio de cada una de las profesiones, pero también derivadas de los retos y necesidades socio-ambientales y de protección de la vida a futuro (Ramírez et al., 2023).

En el caso particular de la unidad funcional en estudio, ésta participa constantemente en los procesos de acreditación, en cuanto a las áreas de gestión institucional y de vinculación con el

medio, en el caso de la acreditación institucional, y en la formación práctica, en el caso de la acreditación de las carreras de pedagogía. Además, la unidad también se ajusta al Plan General de Desarrollo Universitario (PGDU). Un plan con el que todas las IES en Chile deben contar para el cumplimiento de su planificación estratégica institucional. En contexto con la institución en estudio, el PGDU de la Universidad 1 (2020) señala que para su cumplimiento, la universidad establece las estrategias y líneas de acción a seguir en los distintos ámbitos que abarca el accionar de la institución. Además, el PGDU entrega las directrices para la articulación de los proyectos de desarrollo de las diferentes unidades académicas y administrativas, propiciando un avance institucional integrado.

Según lo anterior, el PGDU es un ejemplo clave de gestión organizacional, donde establece un plan estratégico con el que todas las unidades deben seguir y cumplir con los objetivos de la institución. Así mismo, en general, cualquier organización debiera implementar una planificación estratégica donde establezca ciertas acciones que puedan tributar a los resultados esperados. En el caso de la educación, toda estrategia debiese apuntar al aprendizaje de las y los estudiantes, ya sea en contexto escolar, o en contexto universitario, debido a que el aprendizaje es el resultado que evidencia la efectividad con el que la institución lleva a cabo el proceso, a través de la gestión.

6.2. Estilos de Liderazgo en Educación Superior

Detrás de una institución, existen grandes equipos de trabajo compuestos por profesionales, quienes desempeñan gestión en su respectiva área, cumpliendo con sus funciones, y tributando al objetivo del equipo, del departamento o unidad, y de la institución. Tras este equipo de trabajo, una/o de las/os profesionales que forma parte del equipo ejerce la labor de líder para asegurar el cumplimiento de las tareas encomendadas por la institución, y moviliza a su equipo a lograr metas establecidas, y también, propuestas por todas/os sus integrantes.

En Educación Superior, podemos encontrar distintos estilos de liderazgo con los que un equipo de trabajo, como la unidad funcional en estudio, puede experimentar durante el ejercicio de sus labores. En la siguiente tabla (Ver tabla 13), Pedraja-Rejas et al. explican los diferentes estilos de liderazgo, con sus características, basándose en lo planteado por Bass y Avolio (s.f.; citados en Pedraja-Rejas et al., 2020, p.6):

Tabla 13

Resumen de los Estilos de Liderazgo

Generalidades	Liderazgo Transformacional	Liderazgo Transaccional	Liderazgo Laissez-Faire
Características principales de los líderes	Inspiradores, motivadores y desafiantes.	Prácticos, buscan acuerdos entre todas las partes.	Evitan responsabilidades y la toma de decisiones.
Contextos donde estos líderes se desempeñan mejor	En situaciones estresantes y de incertidumbre.	En situaciones estables y rutinarias.	Se suele asociar al estilo más ineficaz, inactivo y que causa mayor estrés en los subordinados, por lo que no se suele recomendar.
Dimensiones	Influencia Idealizada Atribuida, Influencia Idealizada Conductual, Motivación Inspiracional, Estimulación Intelectual y Consideración Individualizada.	Recompensa Contingente, Administración por Excepción Pasiva y Administración por Excepción Activa.	-

Nota. Elaboración Propia. Citado en Pedraja-Rojas et al., 2020, p.6, Tabla 1.

Debido a que los estilos de liderazgo se basan en comportamientos que desarrollan los individuos con el fin de influenciar a sus compañeros de equipo, no solo su importancia radica en la relación líder-seguidor jerárquica que se le ha dado tradicionalmente, sino también en las relaciones que forman los distintos individuos en los equipos (Coluccio Piñones et al., 2022).

Por otra parte, existe un estilo de liderazgo enfocado en el aprendizaje de las y los estudiantes. Contextualizando en la institución en estudio, la unidad funcional contribuye en la formación práctica, situando a las y los profesoras/es en formación en contextos reales, en base con lo que establece la Escuela de Pedagogía, por medio de sus programas de asignatura. La unidad funcional establece directrices para llevar a cabo los programas de asignatura que les entregan las carreras de pedagogía, y retroalimenta los distintos desafíos que enfrentan las comunidades escolares (centros de práctica) relacionadas a las actividades prácticas a las mismas carreras, por lo que también incide indirectamente en el aprendizaje de las y los profesoras/es en formación. Es por esto que se puede relacionar el liderazgo escolar, ya que apuntan al mismo propósito, al aprendizaje.

Leithwood et al. plantean que los líderes escolares deberían aplicar ciertos dominios con sus prácticas de liderazgo para lograr aprendizajes en sus estudiantes. En la siguiente tabla (Ver tabla 14), se puede observar lo que las/os líderes escolares exitosos hacen (Leithwood et al., 2020, p.8):

Tabla 14

Lo que los líderes escolares exitosos hacen

Dominios de la práctica	Prácticas específicas de liderazgo
Establecer una dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Construir una visión compartida • Identificar objetivos específicos, compartidos, a corto plazo • Crear desempeño de alto rendimiento • Comunicar la visión y las metas
Construir relaciones y desarrollar personas	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular el crecimiento de las capacidades profesionales del personal • Proveer soporte y demostrar consideración por los miembros del personal • Modelar los valores y prácticas de la escuela • Construir relaciones de confianza con y entre el personal, los estudiantes y sus padres • Establecer relaciones de trabajo productivas con representantes de los profesores
Desarrollar la organización para apoyar prácticas deseadas	<ul style="list-style-type: none"> • Construir una cultura colaborativa y un liderazgo distribuido • Estructurar la organización para facilitar la colaboración • Construir relaciones productivas con las familias y comunidades • Conectar la escuela con su entorno más amplio • Mantener un entorno escolar seguro y saludable • Asignar recursos en apoyo a la visión y objetivos de la escuela
Mejorar el programa instruccional	<ul style="list-style-type: none"> • Dotar de personal el programa instruccional • Entregar apoyo instruccional • Monitorear el aprendizaje de los estudiantes y el progreso en la mejora de la escuela • Amortiguar las distracciones del personal desde su trabajo instruccional

Nota. Elaboración Propia con traducción propia. Citado en Leithwood et al., 2020, p.8, Tabla 1.

Si bien, en el contexto escolar se relaciona la familia como un actor educativo esencial en el aprendizaje, en el contexto universitario no incide del mucho. Sin embargo, de alguna manera se aplica de todas formas estas prácticas en este contexto, ya que apunta al mismo objetivo, al aprendizaje de las y los estudiantes, y que él o la líder, quien generalmente sería un académico o

profesional administrativo, desarrolle competencias de gestión y de liderazgo, como las que se presentaron anteriormente.

Por último, existe otro tipo de liderazgo que comúnmente se ejerce en el contexto escolar, pero que también se aplica en el contexto universitario. El liderazgo distribuido es clave en organizaciones que requieren de mucha gestión, que tienen varias metas y tareas por cumplir, y que disponen de un gran recurso humano para llevar a cabo las funciones con que la institución les demanda. Como por ejemplo, la unidad funcional en estudio, cuya institucionalización dentro de la Facultad inició en el año 2018, y que actualmente, posee una gestión de tres niveles (Equipo central, coordinadoras/es de práctica, y tutoras/es de práctica), con la que demuestra este estilo de liderazgo para concretar sus objetivos de gestionar y acompañar los procesos de práctica de las/os estudiantes de pedagogía. En esencia, Harris et al. (2022) señalan que “la teoría del liderazgo distribuido implicaba una reconceptualización fundamental del liderazgo como práctica y desafiaba gran parte de la sabiduría convencional sobre el liderazgo definido como roles o funciones de liderazgo discretos.” (p.439). La contribución clave del liderazgo distribuido no consiste en sustituir a otros puestos, sino en permitir el reconocimiento de diversas formas de liderazgo de una manera más integrada y sistemática (Bolden, 2011; citado en Mifsud, 2024).

Si él o la líder llegase a considerar el liderazgo distribuido para agilizar y responder de mejor forma a alcanzar las metas de la organización, este estilo de liderazgo se convierte en un desafío constante para armonizar las labores de su equipo, y las propias. El hecho que distribuya las funciones, compromete los valores de confianza y de colaboración entre las personas para lograr los objetivos en común.

La colaboración es un proceso complejo, construido sobre la confianza, la comunicación abierta y el respeto mutuo, donde todos los miembros se enfocan en la responsabilidad y objetivos compartidos, logrando una comprensión de los valores en común, y que participan activamente en la toma de decisiones, con un sentido de responsabilidad compartida (Griffiths et al., 2021). Sin embargo, Ahumada et al. (2017) señalan que dentro de una organización, no es fácil asumir un trabajo de colaboración, debido a que podemos llegar a tener diferencias con las personas que forman el equipo, incluyendo a la jefatura, así como también, el ámbito competitivo entre otros.

Por otra parte, si se genera espacios de confianza, permitirá poder hacer cambios significativos en el equipo, y podrá favorecer la cultura del liderazgo directivo.

Por esta razón, es importante poder culturizar al equipo de trabajo el desarrollo del liderazgo distribuido, y del trabajo colaborativo. La cultura en la que las personas se sumergen día a día influye en sus acciones con los demás, y para la propia persona. Las personas tienen la capacidad de liderar diferentes acciones, por lo que permite crear espacios de confianza y de cooperación. Para esto, él o la líder necesita poder trabajar en los valores que tiene cada integrante del equipo, incrementar su potencial, y ponerlos en práctica, involucrando también los valores adquiridos durante la experiencia laboral.

6.3. Gestión del Cambio

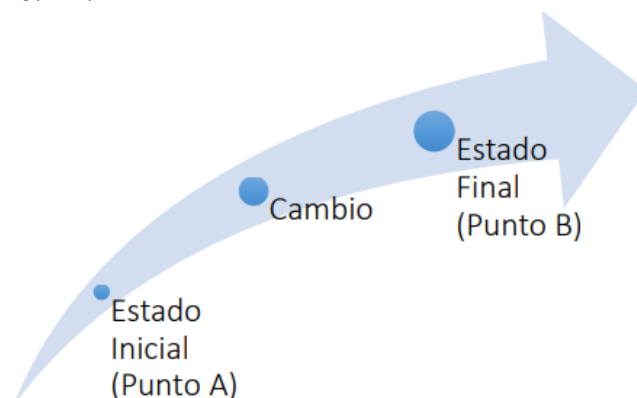
A medida que una institución vaya avanzando en el tiempo, ésta se debe ajustar a las necesidades de su propia comunidad, así como también, a las nuevas exigencias que pide la sociedad en la que está inmerso. Por otro lado, la ejecución de las prácticas de gestión para concretar los objetivos también debe modernizarse, para enfrentar los nuevos escenarios, dando soluciones atingentes a problemas cada vez más complejos, y alcanzar los estándares establecidos por las políticas públicas, que también van actualizándose constantemente.

Para desarrollar la gestión del cambio, en primera instancia, podemos desarrollar un análisis de la organización, aplicando la teoría de la acción, de Chris Argyris y Donald Schön. Según Aziz y Petrovich (2019) definen la teoría de ambos autores como “una representación esquemática del argumento lógico causa-efecto que conecta un estado actual con un estado deseado, identificando los mecanismos y procesos de aprendizaje iterativos que han de permitir el logro de los resultados esperados.” (p.5).

Como muestra la siguiente figura (Ver Figura 17), el proceso de cambio en sí debe estar basado en actividades de intervención que pongan en movimiento estas fuerzas impulsoras del cambio para transitar del estado problemático actual (Punto A) a un estado deseado (Punto B) (Argyris y Schön, 1996).

Figura 17

Teoría de la Acción de Argyris y Schön



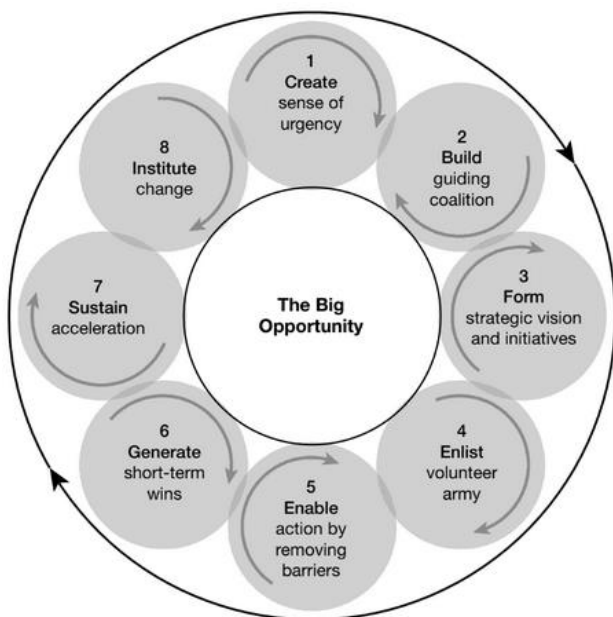
Nota. Elaboración Propia. Citado en Argyris y Schrön, 1996.

Por otro lado, John P. Kotter, autor de los libros *Leading Change*, de 1995, y *Accelerate: Building Strategic Agility for a Faster-Moving World*, de 2014, señala que estos ocho aceleradores son similares a los ocho pasos para liderar el cambio, sólo que esta vez con alta dirección, lanzando una dinámica que crea muchos más impulsores activos del cambio, una estructura de red integrada con la jerarquía, y procesos que, una vez iniciados, jamás paran (Kotter, 2014, p.27).

En la siguiente figura (Ver figura 18) se visualizan los ocho aceleradores que señala Kotter (2014, p.28), que permiten generar cambio dentro de la organización:

Figura 18

Los ocho aceleradores



1. **Crea** un sentido de urgencia
2. **Construye** una coalición orientadora
3. **Forma** una visión estratégica e iniciativas
4. **Recluta** un ejército de voluntarios
5. **Posibilita** acciones, eliminando barreras
6. **Genera** victorias a corto plazo
7. **Mantiene** la aceleración
8. **Instituye** el cambio

CENTRO: La Gran Oportunidad

Nota. Imagen extraída con traducción propia. Citado en Kotter, 2014, p.28.

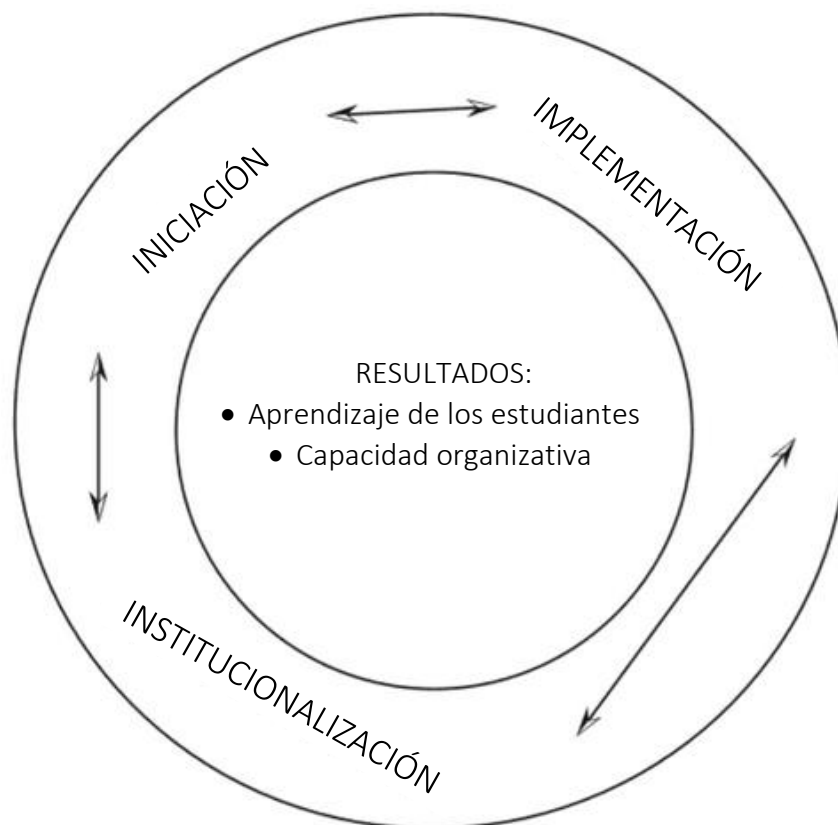
La acción de gestionar no cambia en sí, pero el cómo gestionar, sí, ya sea a través de estrategias o de objetivos para llegar a concretar el objetivo propuesto por la organización, como lo demuestra Kotter. Ahora bien, si relacionamos con la unidad funcional en estudio, ésta ha cambiado su estructura organizacional para dar mayor cobertura al incremento de las asignaturas de formación práctica de las carreras de pedagogía, de hecho, también ha incrementado el número de carreras, por lo que la unidad funcional debe estar a la vanguardia de atender las necesidades de las y los profesoras/es en formación, y también, atender a las complejidades que conlleva este aumento, y la dificultad de desarrollar inmersión en los centros de práctica.

Por último, Fullan (2015) postula un modelo tradicional del proceso de cambio, involucrando las fases de iniciación, implementación, e institucionalización, cuyas fases apuntan a los resultados, ya sea de aprendizaje de las y los estudiantes, como también hacia la organización.

A continuación, en la figura 19 (Ver figura 19) se grafica el modelo de Fullan (2015, p.56):

Figura 19

Una visión simplificada del proceso de cambio



Nota. Imagen extraída con traducción propia. Citado en Fullan, 2015, p.56, Figura 4.1.

Según Fullan (2015) resume el modelo en que alguien o algún grupo, por cualquier razón, inicia o promueve un programa determinado o dirección de cambio. Esta dirección de cambio, el cuál quizás está más o menos definido en las fases iniciales, se mueve a la fase de implementación, el cual puede ser más o menos efectivo. Finalmente, la institucionalización es una extensión de la fase de implementación, en que el nuevo programa está sostenido más allá del primer o segundo año, o cualquier marco de tiempo que se elija. De ahí, dependiendo de los objetivos, pueden referirse severos tipos de resultados diferentes y pueden ser pensados generalmente en la mejora (p.56).

La gestión del cambio nos permite analizar la situación actual en la que la institución se encuentra, y reflexionar acerca de las prácticas que realizan las personas que forman parte del proceso. Una vez que se concientiza acerca de las prácticas que están mal ejecutadas, o prácticas que necesitan reforzarse, se reflexiona acerca de qué es lo que se quiere llegar a conseguir como resultado (situación final), y cómo se puede mejorar los procesos (el cambio) para llegar a dicho resultado. Aplicando dicha gestión en esta propuesta, es una evidencia de análisis con el que se pretende visualizar un ejemplo clave de esta gestión. Por último, si ciertas prácticas son modificadas o son cambiadas por otras mucho más efectivas para concretar el objetivo, entonces éstas deben pasar al proceso de institucionalizarse, para que éstas se ejecuten de forma permanente, y que sean conocidas por todo el equipo, hasta que nuevamente, por necesidad, se requiere de iniciar un análisis de la situación actual en la que se encuentre la institución, para generar cambio.

6.4. El Uso de Datos como Evidencia para la Toma de Decisiones

Según el contexto en el que nos desenvolvemos diariamente, ya sea en el ámbito profesional o personal, de alguna forma, la matemática se encuentra presente. Es una ciencia que arroja resultados que no son modificables, son exactos. Sin embargo, cuando la persona manipula esa información de forma incorrecta, el resultado no es el mismo, es decir, ahí se presentan los errores, debido a la mala manipulación o formulación de los datos, por parte de las personas. La matemática va a depender de cómo se maneja los cálculos, o datos, o fórmulas, para que el resultado sea el correcto.

En el ámbito de la gestión y del liderazgo, la matemática está todavía aún más presente de lo que aparenta. Esta ciencia siempre permite ser referenciada para diversos fines, entre ellos, el analizar estrategias, evidenciar procesos, y/o tomar decisiones para la organización. Generalmente, suele suceder que el equipo, o la persona que lidera el equipo, toma decisiones basadas en la intuición, más que en los hallazgos de investigaciones y evaluaciones (Ebbeler et al., 2017; Gelderblom et al., 2016; Prenger y Schildkamp, 2018; Van Gasse et al., 2017; citados en Contreras y Torres, 2022), permitiendo existir un rango mayor de error en las prácticas para la mejora. Los datos sirven como evidencia para poder tomar buenas decisiones dentro de la organización, en cualquier ámbito donde se involucren intenciones de parte del o de la líder. “La evidencia internacional posiciona el uso de datos con impactos significativos a nivel de docentes y estudiantes” (Rojas y Fuentes, 2022, p.92).

Para la generación de datos y su uso, se utiliza más la rama de la estadística como método para poder recopilar información y resumir las respuestas de las y los participantes del estudio de investigación, es decir, los resultados, así como también, analizar los distintos fenómenos que aparecen en los datos. Para trabajar con ellos, el rol que cumple la estadística es de suma importancia, debido a que esta permite la facilidad de la comprensión de la información y actúa en diferentes ámbitos en la sociedad (Jacho et al., 2020). Si se aplica un diagnóstico para estudiar las prácticas con las que el equipo de trabajo realiza, podremos detectar su rendimiento, por medio de un instrumento, como una encuesta, para recopilar información y analizar resultados. Estos contribuyen a los objetivos que la organización quiere conocer, para así realizar diversas acciones, entre ellas, el tomar decisiones, una acción fundamental para las y los líderes, ya que el uso de datos les genera respaldo para sostener un cambio, o idealmente, una mejora en la organización.

Por otra parte, los datos recopilados de una investigación o diagnóstico reflejan lo que un grupo de personas que participaron del estudio percibe, frente a consultas del o de las/os investigadores ante un determinado tópico, y bajo un contexto común. Generalmente, estos resultados demuestran representatividad al grupo de personas participantes.

La representatividad de una muestra (las/os participantes) permite extrapolar, y por ende, generalizar los resultados observados en ésta. Una muestra será representativa o no, sólo si el

grupo de participantes tuvo la misma posibilidad de ser seleccionados para incluidos en el estudio. Y por otro lado, que el número de sujetos seleccionados representen numéricamente a la población que le dio origen respecto de la distribución de la variable en estudio en la población, es decir, la estimación o cálculo del tamaño de la muestra (Otzen y Manterola, 2017).

En otras palabras, las personas que trabajan o que requieren de estas personas para desarrollar alguna actividad, como por ejemplo, las y los estudiantes de pedagogía que realizan prácticas, en una misma institución, responden una encuesta, y sus respuestas (resultados) representan el pensamiento organizacional que tienen o viven en ella acerca de una temática en específico, que vendría siendo el objetivo de estudio. Por esta razón, es importante que todas las personas, o al menos, un número importante de personas, participen en la instancia para poder tener mayor representatividad, y así también, las/os líderes de la institución consideren tomar en cuenta más perspectivas, antes de tomar una decisión clave. Además, las respuestas son generalizadas para poder tener un análisis más concreto y efectivo, así como también, permite ahorrar tiempo en el proceso de análisis y facilita la logística para llevar a cabo la investigación.

Asimismo, los datos, por medio de la estadística, se pueden mostrar en forma organizada, sintetizada, y concreta, a través de tablas o gráficos, los que permiten dimensionar y medir el impacto de la investigación, para demostrar datos similares o diferentes, desarrollar comparaciones, e inferir conclusiones ante los fenómenos que se muestran de forma gráfica y/o tabulada como resultado, dando cuenta de la caracterización del grupo de estudio, su contexto, y del cómo el investigador manipula esa información. “Representar estadísticamente la información forma parte sustancial de la transnumeración, una de las componentes del razonamiento estadístico (Wild y Pfannkuch, 1999; citados en Rodríguez-Muñiz et al., 2021), ya que incluye los cambios de representación en los datos (tablas, gráficos, texto, etc.) encaminados a obtener información.” (Rodríguez-Muñiz et al., 2021, p.316). Esto facilita a la institución, en cuánto a la medición de impacto que muestran los resultados para respaldar las decisiones del equipo que permitan realizar cambios en sus prácticas o procesos, para así tener una mejora educativa que repercute en la comunidad organizacional.

Los datos respaldan una investigación o diagnóstico, ya que estos cuantifican la realidad del fenómeno en estudio. Del mismo modo, a la hora de desarrollar la síntesis de la investigación,

un gráfico o una tabla que demuestre datos, hace que el lector le facilite valorar la magnitud del estudio. Por esta razón, es que la comunidad de dicha organización idealmente debe participar en estas instancias, ya que contribuye a la experiencia de cada una/o para continuar con la mejora de gestión y de liderazgo, de todas las áreas posibles. “Desarrollar prácticas de usos de datos en las organizaciones requiere conocimientos, habilidades y creencias favorables sobre su uso. Estos se modelan especialmente en las comunidades profesionales, ya que los profesores tienen variadas creencias, experiencias y conocimientos sobre el uso de datos” (Quiroga y Aravena, 2018, p.27).

El uso de datos se debe potenciar en favor de la organización, motivar a la reflexión en base a datos como evidencia para fundamentar las razones con las que se debe gestionar para producir un cambio, ya sea en cualquier ámbito de la institución, y que permita tener una mejora en cuanto a sus prácticas, a través de acciones con las que, tanto las/os líderes, como el equipo de profesionales, desarrolle, y teniendo en claro, que estas acciones repercutirán en toda la comunidad, e incluso, bajo el contexto educacional, incidirá en lo más importante, en mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes.

6.5. Los procesos de Formación Práctica y su Vinculación con el Sistema Escolar

Las prácticas pedagógicas constituyen un eje central en la Formación Inicial Docente (en adelante FID), ya que permite la articulación con la realidad y el futuro profesional, y son consideradas como la actividad curricular que permite vincular a profesoras/es en formación con profesoras/es en ejercicio del sistema educacional, así como también, apoyar el desarrollo de las IES y los establecimientos educacionales, a través de los convenios bidireccionales, debido a que el tiempo de interacción es constante, creciente en intensidad y complejidad, sistemático y colaborativo (Castro et al., 2022).

Estas prácticas son el comienzo de la inclusión del profesorado en formación, en el tejido socio educativo del sistema escolar, en donde dialoga la teoría y la práctica en un contexto de desempeño auténtico, por lo que se vuelve dinámico. Las/os profesoras/es en formación dan cuenta de sus competencias o del desarrollo de éstas, en los distintos escenarios pedagógicos implicados en el ejercicio de la docencia, donde intervienen diversos agentes y se generan

diferentes situaciones relacionadas con el quehacer cotidiano de un pedagogo, que supone comprender los elementos esenciales de la profesión: enseñar, aprender y construir.

Por otra parte, Turra-Díaz y Flores-Lueg (2019) evidencian que, según las experiencias vividas por profesoras/es en formación en práctica, la inmersión en la realidad del aula permite contrastar el conocimiento teórico recibido en la universidad con la realidad empírica del aula y de los saberes pedagógicos que se despliegan en este espacio. En algunos casos, se declara la validez de la teoría y su aporte para entender situaciones de contexto, pero también exponen la distancia o brecha entre ésta y las realidades escolares, entendiendo que la teoría es necesaria, pero que representa la norma o un ideal que no se ajusta a las complejidades de los contextos educativos, sobre todo en contextos vulnerables (Turra-Díaz y Flores-Lueg, 2019).

Por esta razón, es que la vinculación temprana del profesorado en formación con el sistema escolar es de suma importancia para acercar la realidad del contexto educativo actual, y también, permitir al/a la profesor/a en formación a que vivencie las necesidades y falencias con las que debe lidiar a futuro con el sistema escolar chileno, una vez egresado/a. Con estos hechos, se enriquece el proceso de formación, ya que la universidad cada vez más prepara a profesionales a que enfrenten su futura situación laboral.

Es aquí donde, en el año 2016, se fortalece la profesión y la formación profesional docente, a través de la ley N°20.903. Su Art. 2 modifica la ley N°20.129, al incorporar el Art.27 ter., en relación a los procesos formativos de las IES y su acreditación bajo ciertas consideraciones.

En este sentido, cobra relevancia la vinculación temprana para el área de las prácticas pedagógicas, tales como:

- 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 pedagogía. (Ley 20903, art.2, 2016).

Uno de los aspectos importante para la instalación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, contemplado en la ley, es la participación de las instituciones públicas y privadas

formadoras de profesores. Asimismo, los establecimientos educacionales también cobran una importancia crucial, en cuanto proveen de contextos reales y significativos para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales (Schilling y Sánchez, 2020). En cambio, Ibáñez y Vásquez (2022) señalan que “El saber docente no es una transmisión de conocimientos. Las actuales reformas apuntan al aprendizaje como foco de calidad, posicionando a los niños y niñas en el centro del quehacer pedagógico” (p.153).

La unidad funcional en estudio persigue dos objetivos que se consideran fundamentales para el cumplimiento con las exigencias ministeriales y la progresión del Área de Formación Práctica, en cuanto a los estudiantes regulares de las carreras de pedagogía, ofertadas por la Facultad de Educación y Humanidades, estos son:

1. Resguardar el cumplimiento de la normativa que regula la ley 20.129 en su Art. 27 ter. entendiéndose que las prácticas tempranas constituyen requisito de acreditación, tanto para el aseguramiento de la calidad, como para los procesos de progresión académica y curricular.
2. Generar convenios bidireccionales (de colaboración mutua) con establecimientos que cumplan con los criterios considerados para el resguardo de la integridad física y emocional del estudiante y “los propósitos de la formación integral de los estudiantes, considerando su desarrollo como persona y en la disciplina, aunando para ello en el modelo de enseñanza el aprendizaje, el conocimiento, las habilidades y las actitudes”, expresado en nuestro modelo educativo. (Universidad del Bío-Bío, 2024).

Con estos objetivos, la universidad, a través de la unidad funcional en estudio, interactúa constantemente con el sistema escolar, a través de las prácticas pedagógicas, y estas son valoradas por las comunidades escolares. Sin embargo, como se señaló anteriormente en este trabajo, las prácticas, en cualquier etapa, han desafiado la gestión en cuanto a la cantidad de profesoras/es en formación, la cantidad de prácticas, y la cantidad de establecimientos que se necesitan para que cumplan con el rol de centros de práctica. Castro (2017) señala que las IES necesitan renovar su visión, y que sea congruente con las características de la sociedad actual, particularmente con la FID, puesto que, el curriculum y los perfiles de egreso están en permanente cambio, y estos

cambios se explican siempre por los requerimientos que la propia sociedad hace a los sistemas educativos.

En consecuencia, se revela la importancia de las universidades formadoras de profesoras/es en Chile, en cuánto al rol que debe cumplir frente a la sociedad, y obtener un acercamiento más contributivo, y también, a que la comunidad universitaria sea partícipe de estos procesos. Por esta razón, es que las universidades debiesen constantemente evaluar sus intervenciones con las comunidades escolares, para así también remediar ciertas acciones con las que no logran sus objetivos, y tampoco logran exitosamente la vinculación que se requiere para la formación de las/os profesoras/es.

En una sociedad donde cada vez se vuelve más compleja, y también el sistema obliga a desarrollar cambios, la universidad debe estar a la vanguardia, y si es necesario, desarrollar cambios a tiempo, ajustando el curriculum en sus programas de asignaturas y en sus competencias, para lograr cumplir con los desafíos que demanda una sociedad cambiante, llevando a socializar la realidad con la que el entorno que rodea la institución vive actualmente.

7. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Podemos decir que la gestión está presente en cualquier ámbito de la vida cotidiana de las personas, ya sea en lo personal como en lo profesional, y que, sin esta acción, no podríamos concretar lo que queremos lograr. Sin embargo, la gestión, que también es sinónimo de administración, requiere de diversas otras acciones que se toman como estrategias para llegar al logro del objetivo propuesto, del cual se estructura por procesos que proporcionan productividad.

Si pensamos en el ámbito educativo, también se requiere de la gestión para poder concretar su finalidad, a que las y los estudiantes aprendan. Para esto, la gestión educativa deriva de muchas áreas para su desarrollo, y que requiere de muchos recursos financieros, humanos, técnicos, materiales, o incluso tecnológicos. Sin embargo, así como la gestión requiere de recursos, también requiere de constante monitoreo, y de mejora continua de sus procesos, debido a que cada vez la sociedad va cambiando, y por ende, se va modernizando, por lo que la gestión debe estar en constante actualización, y a la vanguardia de lo que necesita la sociedad cambiante.

Por otro lado, la gestión educativa es ejecutada por personas capaces de realizar acciones propuestas por la institución, expertas en su área o tarea asignada, pero una/o de estas personas que forman parte del equipo, está encargada de liderar los procesos para llegar a concretar los objetivos a lograr. El liderazgo forma parte fundamental de la gestión. De hecho, sin liderazgo, difícilmente pudiera haber gestión dentro de una organización. Cada estilo o tipo de liderazgo es un componente de la gestión educativa para formar y capacitar a su equipo, como también, manejar y lograr una gestión responsable e intencionada de los conflictos, tanto internos como externos (Abarca-Infra et al., 2021).

Hace algunos años, la universidad en estudio inició con una renovación curricular que incluía prácticas tempranas y progresivas, tal como especifica el artículo 2 de la ley N°20.903 en cuanto a los convenios de colaboración mutua, por lo que la capacidad de gestión de la unidad funcional aumentó de forma significativa. En este escenario profesional, clave en la formación inicial docente, la/el profesora/or en formación pone en práctica los distintos saberes adquiridos, en distintos momentos de su trayectoria formativa (Palma-Troncoso et al., 2024). Además, la responsabilidad de lo que significa la inmersión para el profesorado en formación, ya que los

espacios que proporcionan los centros de práctica son oportunidades de aprendizaje *in situ*, donde las y los profesoras/es en formación se vinculan con la realidad escolar.

Palma-Troncoso et al. (2024) explican que la/el profesora/or en formación deberá ser un/a profesional capaz de entender reflexivamente la realidad educativa en la cual se encuentra inmerso. La posibilidad de inmersión en una gran variedad de contextos educativos es una forma que propicia el acercamiento de las/os estudiantes a las diferentes problemáticas, y los motiva a crear oportunidades de mejora, por medio de la adaptabilidad y de su conocimiento (Núñez y Escobar, 2021).

Este contexto que abarca la presente propuesta revela qué tan complejo es gestionar la inmersión de más de 1.000 estudiantes de pedagogía cada semestre, dando a conocer la realidad con la que la unidad funcional gestiona y aplica distintas estrategias para lograr la inmersión del profesorado en formación. Adán (2019) revela que en la institución de educación superior donde trabaja, específicamente en México, se realizan las gestiones necesarias para programar la participación de los estudiantes en las actividades institucionales, pero la realidad social de las organizaciones dificulta el proceso de inmersión de los estudiantes (Adán, 2019). Similar es lo que ocurre con la unidad funcional en estudio con las comunidades escolares.

Por otra parte, dentro de la comunidad universitaria, no existe reflexión alguna acerca de la magnitud de lo que significa gestionar para tantas/os estudiantes, solamente se habla acerca de los hechos, o mejor dicho, de los efectos negativos de la gestión. En este caso, y como resultado del diagnóstico, problemas de organización con la Práctica Profesional y las temáticas de los talleres de integración de los saberes. Si bien, la unidad funcional cumple con el objetivo al 100%, porque es un deber desarrollar inmersión a todo el profesorado en formación, no cumple con los tiempos adecuados, tal como se especificó en el diagnóstico y en el análisis del árbol de problemas.

Por esta razón, es que se desarrolló esta propuesta de mejora, para apuntar a subsanar estas debilidades que ha presentado la unidad funcional, y que ha tenido repercusión en el profesorado en formación. Este método de inmersión que plantea la propuesta, tiene muy poca evidencia en la literatura. Se han encontrado artículos de otros países, pero éstos no se enfocan en la gestión de la inmersión propiamente tal, y en Chile, no existe teoría que hable sobre este tema. Más bien, la inmersión en la Formación Inicial Docente está enfocada desde perspectivas

contingentes, como el aprendizaje virtual o simulaciones de clases, cuyas aristas no se vinculan directamente con los centros de práctica.

Esta propuesta se proyecta a ser una contribución a la comunidad científica, para quienes se enfocan en la temática de gestión y liderazgo en educación, así como también, a la comunidad universitaria que está presente en este estudio, y a otras instituciones de educación superior del país porque, probablemente, pueden estar viviendo las mismas dificultades que esta universidad en estudio vive día a día. Además, se espera implementar esta propuesta, con todas sus metas de efectividad y sus resultados esperados, los cuales se espera que, en otra investigación, pudieran evaluarse para observar que tan efectiva fue, y que resultados arrojó, acorde con las experiencias vividas por las y los profesoras/es en formación.

8. REFERENCIAS

- Abarca-Infra, S., García-González, M., y Ortiz-Bautista, R. A. (2021). El liderazgo directivo en la gestión de conflictos de instituciones educativas. *Atenas*, 2(54), 172 - 188. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/4346>
- Adán R., H. (2019). Una propuesta de intervención desde la psicología positiva, para afrontar los problemas más comunes de los estudiantes de la Licenciatura En Administración Educativa (LAE), en el proceso de inmersión a sus prácticas profesionales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD: Revista de Psicología*, 1(1), 117-120. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1392>
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Argyris, C. and Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Aziz, C. y Petrovich, F. (2019). La teoría de la acción, en acción. Nota Técnica N° 1. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Biblioteca Nacional de Chile. *Escuelas Normales en Chile (1842-1974)*. Memoria Chilena. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100627.html>
- Castro, J. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis Educativa*, 21(2), 12–21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>
- 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), 1–20. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260108>
- Coluccio Piñones, G., Pedraja-Rejas, L., Fredes Jofre, C., y Miranda Vega, C.. (2022). Estilos de liderazgo y surgimiento de liderazgo compartido en equipos de estudiantes universitarios. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 30(4), 650-658. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052022000400650>

- Contreras, J., y Torres, Á. (2022). Perspectivas de directivos educacionales sobre el uso de pruebas estandarizadas. El caso de una evaluación de bajas consecuencias. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93), 511-536. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n93/1405-6666-rmie-27-93-511.pdf>
- Decreto con Fuerza de Ley de 1981. Crea Instituto Profesional de Chillán. 20 de marzo de 1981. <https://bcn.cl/3nt1m>
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., and Brady, J. (2021). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Harris, A., Jones, M., and Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, 42(5), 438–456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Ibáñez, R. ., y Vásquez, L. (2022). Experiencia de Vinculación con el Medio, el Aprendizaje y Servicio como una Alianza Colaborativa en la Formación Inicial Docente. *REXE - Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 21(47), 149–168. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147008>
- Jacho, A., Loaiza, I., y López, J. (2020). La importancia de la estadística para el éxito de resultados en una investigación. *Revista Imaginario Social*, 3(1). <https://doi.org/10.31876/is.v3i1.9>
- Kotter, J. P. (2014). *Accelerate: Building strategic agility for a faster-moving world*. Harvard Business Review Press.
- Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- 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 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>
- Mifsud, D. (2024). A systematic review of school distributed leadership: exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 154–179. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2158181>
- Escobar F., D., y Núñez de P., R. (2021). Prácticas pedagógicas en La Guajira: una experiencia de inmersión en la etnoeducación. *Hojas De El Bosque*, 7(12). <https://doi.org/10.18270/heb.v7i12.3440>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palma-Troncoso, M., Vallejos-Gómez, R. M., y Urra-Barra, G. . (2024). Ser profesor en entornos virtuales: desafíos y demandas post pandemia a la formación inicial docente. Una aproximación desde la evaluación de futuros profesores y mentores. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 23(51), 197–212. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2156>
- Pedraja-Rejas, L. M., Marchioni-Choque, Í. A., Espinoza-Marchant, C. J., y Muñoz-Fritis, C. P. (2020). Liderazgo y cultura organizacional como factores de influencia en la calidad universitaria: un análisis conceptual. *Formación universitaria*, 13(5), 3-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500003>
- Quiroga, M., y Aravena, F. (2018). ¿Qué tipos de datos recolectan los directores? Consecuencias para la elaboración de planes de mejora. *Páginas De Educación*, 11(2), 24–39. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1639>

- Ramírez, R. I., Antequera, R. R., Lay, N. D., y Villalobos Antúnez, J. V.. (2023). Gestión organizacional en coordinaciones universitarias de postgrados. *Formación universitaria*, 16(3), 73-82. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000300073>
- Ramos-Galarza, C. A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rodríguez-Muñiz, L. J., Muñiz-Rodríguez, L., y Aguilar-González, Á. (2021). El recuento y las representaciones manipulativas: los primeros pasos de la alfabetización estadística. *PNA: Revista de investigación en didáctica de la matemática*, 15(4), 311-338. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8248803>
- Rojas, J., y Fuentes, P. (2022). ¿Qué hacen los líderes educativos para la instalación de una práctica de uso de datos para la toma de decisiones?. *RLE. Revista De Liderazgo Educacional*, (2), 91-109. <https://doi.org/10.29393/RLE2-5QHRF20005>
- Salcedo, M. E., y Penagos Rodríguez, P. A. (2023). Los vínculos ajustables operativos: una reflexión sobre gestión organizacional en IES. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 661-678. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4424
- Schilling, C., y Sánchez, G. S. (2020). Cambios en las políticas de formación docente en Chile: análisis del curriculum de formación práctica de una universidad regional del Maule. *Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 67-82. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.288>
- Triana Hernández, B. M., García Batán, J., Alarcón Ortiz, R., y Gibert Delgado, R. del P. (2021). Gestión organizacional para favorecer las influencias educativas en el colectivo de año académico universitario. *Retos de La Dirección*, 15(1), 178–201. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-91552021000100178&lng=es&tlng=es.
- Turra-Díaz, O., y Flores-Lueg, C.. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 27(103), 385–405. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601517>

- Universidad del Bío-Bío. (2020). *Síntesis Plan General de Desarrollo Comunitario 2020 – 2029*. Dirección General de Planificación y Estudios. <https://dgpe.ubiobio.cl/uploads/Sintesis%20PGDU%202020-2029.pdf>
- Universidad del Bío-Bío. (2023). *Anuario Estadístico Institucional 2022*. Dirección General de Análisis Institucional. http://dgai.ubiobio.cl/wp-content/uploads/2024/03/UBB_Anuario_2022.pdf
- Universidad del Bío-Bío. (2024). *Modelo de Prácticas de las Carreras de Pedagogía. Actualización 2024*. Facultad de Educación y Humanidades. <http://feduc.ubiobio.cl/unidad-practicas/>
- Valenzuela, L., Candia, C., y Carrasco, R. (2022). Gestión académica del enfoque socio crítico en la Educación Superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1011-1023 <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.163>
- Villa, C. (19 de agosto de 2016). Conmemoran 50 años de la Fundación de la sede Ñuble de la Universidad de Chile antecesora de la UBB. *Noticias UBB*. <https://noticias.ubiobio.cl/2016/08/19/conmemoran-50-anos-de-la-fundacion-de-la-sede-nuble-de-la-universidad-de-chile-antecesora-de-la-ubb/>